BAUSTEINE FÜR BABYLON: SPRACHE, KULTUR, UNTERRICHT ...



Herausgegeben von
Ruth Eßer
Hans-Jürgen Krumm

Festschrift
zum 60. Geburtstag
von Hans Barkowski



Ruth Eßer, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.)

Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht …
Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski



Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ...

Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski

---

herausgegeben von

Ruth Eßer
Hans-Jürgen Krumm



Titelphoto:
Der Turm zu Babel – in der Interpretation der Expo.02.
(Fotografin: Yoshiko Kusano)
Mit freundlicher Genehmigung von KEYSTONE Switzerland

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar

ISBN 978-3-89129-926-5

Druck- und Bindearbeiten: ROSCH-Buch, Scheßlitz
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Mit dieser Festschrift wollen wir einem Wissenschaftler zum 60. Geburtstag gratulieren, der in ganz besonderer Weise durch seine Arbeit auf der *Baustelle Babylon* unserem Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Gewicht und Gesicht gegeben hat. Wenn man dieses Fach immer wieder als „Kind der Praxis" bezeichnet hat, so ist dieses Faktum ebenso mit der Arbeit von Hans Barkowski verknüpft wie die Tatsache, dass dieses Fach in der empirischen Sprachlehrforschung wie in der konzeptuellen Debatte um Interkulturalität und Sprachenlernen wichtige Erkenntnisse hervorgebracht hat. Auf all diesen Baustellen hat Hans Barkowski durch seine Forschungstätigkeit, aber auch durch sein praktisches Engagement maßgeblich mitkonzipiert, mitgewirkt und mitgebaut.

Es sind insbesondere drei Lebensstationen, die seine Arbeit bis heute prägen:

Am Anfang stand seine Arbeit als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache am Goethe-Institut: hier formulierten Hans Barkowski und seine Kolleginnen Zweifel an der Brauchbarkeit fremdsprachendidaktischer Anätze für den Sprachunterricht mit ArbeitsmigrantInnen und begannen, Kurse und Materialien zu konzipieren, die auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe zugeschnitten waren. Die Parteinahme für die Lernenden und die Bereitschaft, sich auf deren konkrete Lern- und Lebensbedingungen einzulassen, gehören seit dieser Zeit zu einem wesentlichen Charakteristikum der empirischen wie der theorieorientierten Arbeiten von Hans Barkowski.

Aus diesen praktischen Anfängen entwickelte sich eine langjährige Arbeit in Forschungsprojekten zum Zweitspracherwerb türkischer ArbeitsmigrantInnen im Rahmen des Forschungsschwerpunkts Sprachlehrforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft wie des Förderungsschwerpunkts „Gastarbeiterforschung" der Stiftung Volkswagenwerk. Die etablierte Forschungsförderung musste über einige Schatten springen, traten hier doch WissenschaftlerInnen auf, für die Handlungsforschung nicht bloß ein Alibi, sondern zentrales Element ihres Ansatzes war. Das in diesem Kontext entwickelte „Handbuch"[1] ist bis heute sowohl im Ansatz einer Praxis evaluierenden wie gestaltenden Forschung als auch in den unterrichtlichen Anregungen ein Standardwerk für Deutsch als Zweitsprache geblieben. Dabei ging und geht es Hans Barkowski hier keineswegs um Kurse, die eine

[1] Hans Barkowski, Ulrike Harnisch, Sigrid Kumm: Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten. 2. Aufl. Werkmeister, Mainz 1986

Mehrheitsgesellschaft Minderheiten vorschreibt, auch nicht um eine von den Menschen und ihrer Lebenswelt abgelöste Spracherwerbsforschung, die zwar mentale Prozesse untersucht, aber die sozialen Bedingungen außer acht lässt. Im Zentrum seiner Arbeit standen und stehen Menschen in ihren individuellen, sozialen und kulturellen Bedingungen. Dieser Ansatz hat entscheidend dazu beigetragen, dass das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sich im deutschen Sprachraum nicht von den gesellschaftlichen Prozessen im Zusammenhang mit Sprache abgekoppelt hat und weder in eine nur linguistische noch in eine nur erwerbspsychologische Ecke geraten ist.

Die dritte große Station (wobei andere wichtige Stationen wie z. B. die Professur am Institut für Interkulturelle Erziehung der Freien Universität Berlin hier nicht unterschlagen seien) ist nunmehr das Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität in Jena: hier entwickelte Hans Barkowski die verschiedenen Ansätze theoretisch, unterrichtspraktisch, aber auch sprachenpolitisch und wissenschaftsorganisatorisch weiter. Spätestens seit seiner Arbeit in Jena haben auch die Fachfragen des Deutschen als Fremdsprache in seiner Arbeit Gewicht erhalten. Er vertritt das Fach in seiner gesamten Breite und mit einer klaren Profilierung.

Der Kern dieses Profils lässt sich aus unserer Sicht mit drei Begriffen charakterisieren: Grammatik, Spracherwerb und Kultur. Schon mit seiner Dissertation hat Hans Barkowski ein Grammatikmodell entwickelt, das unter dem Etikett „Mitteilungsgrammatik" in viele unterrichtspraktische Konzepte eingeflossen ist und auf dem viele weitergebaut haben. Von den grammatischen Arbeiten her liegt der Zugriff auf Fragen des Spracherwerbs nahe: „Wie der Mensch seine Sprache(n) erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist", um es mit einem seiner Titel zu formulieren. Diesen Fragen geht Hans Barkowski in einer interdisziplinären Theoriediskussion ebenso wie in eigenen Untersuchungen kontinuierlich nach. Noch ein weiteres damit verbundenes Interessens- und Arbeitsgebiet, das in der Gehirnforschung angesiedelt ist, entwickelte sich in den letzten Jahren: die neurophysiologischen und biopsychologischen Grundlagen des (Fremd)Sprachenerwerbs und ihre Bedeutung für die Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.

Mit dem Stichwort Kultur ist ein Arbeitsfeld verzeichnet, welches Hans Barkowski gleichfalls seit den Anfängen seiner Arbeit begleitet, das aber in den letzten Jahren an Gewicht gewonnen hat: der inflationären Inanspruchnahme des Kulturbegriffs in vielen Zusammenhängen setzt er die präzise Begriffsarbeit und die empirische Untersuchung konkreter Kontexte entgegen.

Aber es wäre falsch, Hans Barkowski nur von seinen wissenschaftlichen Arbeiten her zu charakterisieren. Hans Barkowski ist ein Mensch, der sich einmischt, der nach den Konsequenzen seiner wissenschaftlichen Arbeit für das berufliche und politische Handeln fragt: das galt für seine Mitarbeit im Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer so, wie es heute für seine Mitarbeit im Goethe-Institut, im Fachverband Deutsch als Fremdsprache und in der Bewertungskommission des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge und in vielen anderen Projekten gilt. Es ist seine kritisch-konstruktive Einmischung, seine manchmal unbequeme, immer aber sachbezogen weiterdenkende Stimme, mit der er seine fachlichen Einsichten und seine gesellschaftspolitische Verantwortung ins Spiel bringt.
Als Herausgebern ist uns eine Ergänzung wichtig: wir haben Hans Barkowski in vielen Zusammenhängen als Freund und Kollegen, als Lehrenden und Lernenden erlebt, so wie viele Menschen im Fach Deutsch als Fremdsprache weltweit. Er ist ein Sprachlehrer im umfassenden Sinne: anregend und provozierend ebenso wie freundschaftlich beratend und abwägend. Für alles, was wir von ihm und mit ihm gelernt haben, möchten wir ihm an dieser Stelle unseren Dank sagen.

Es ist uns nicht leicht gefallen, angesichts des weiten, durch vielfache Grenzüberschreitungen und interdisziplinäre Projekte charakterisierten Arbeitsfeldes von Hans Barkowski eine Auswahl zu treffen. Wir haben, um die in der Publikation gesetzten Umfangsbeschränkungen einzuhalten, daher vorwiegend Freunde und KollegInnen aus den engeren Arbeitskontakten von Hans Barkowski eingeladen, sich an dieser Festschrift zu beteiligen. Komplementär ist die Tabula Gratulatoria als erweiterter Kreis vieler zu sehen, die gleichfalls in Arbeitskontakten mit ihm stehen und sich in die Reihe der GratulantInnen einreihen wollen.
Auch die thematische Zuweisung zu bestimmten Schwerpunkten, wie sie im Folgenden vorgenommen wurde, verbirgt Überlappungen und Bezüge. Wir sind aber davon ausgegangen, dass die sechs Bausteine der Festschrift die Arbeitsfelder von Hans Barkowski gut widerspiegeln. Die Beiträge greifen vielfach Konzepte und Erkenntnisse von ihm auf und binden sie an unterschiedliche Modelle oder Praxisfelder. Durch seinen Werdegang nahe gelegt haben wir den Baustein zum Forschungsfeld ‚Sprache und Spracherwerb' an den Beginn des Bandes gesetzt. Die Frage nach dem Verhältnis von soziokulturellen und kognitiv-interaktionistischen Theorieansätzen hat Hans Barkowski von Anfang an und kontinuierlich beschäftigt.
Die Bausteine ‚Kultur' und ‚Interkulturalität' schließen daran an: Hier finden sich, wie es der Arbeit von Hans Barkowski entspricht, begrifflich-konzeptuelle ebenso wie empirische und sprachdidaktische Beiträge. Die Frage nach

dem, was mit ‚interkulturell' gemeint sei, hat Hans Barkowski selbst als „eine unendliche Geschichte"[2] beschrieben, an der er seit vielen Jahren mitschreibt.
Mit dem Baustein ‚Migration' ist ein weiteres Interessens- und Arbeitsgebiet von Hans Barkowski benannt, auf dem er kontinuierlich tätig ist und viel bewirkt hat. Die in diesem Kapitel versammelten Beiträge machen dies deutlich und widmen sich dem Thema Migration aus sprachdidaktisch-curricularer, erziehungswissenschaftlicher und ethnologischer Perspektive.
Der Baustein ‚Unterricht' fasst sehr unterschiedliche Beiträge zusammen und wir waren versucht, hier zusätzliche Unterteilungen einzuführen: schließlich hat sich Hans Barkowski mit zahlreichen Fragen im weiteren Feld des Deutschen als Fremdsprache auseinandergesetzt: Lehrmaterialien, neuen Medien, Prüfungsfragen, Studiengängen etc. Viele dieser Themen werden hier bearbeitet.
Der Baustein zur ‚Fachkonstitution', mit dem der Band abschließt, verweist auf den Beitrag, den Hans Barkowski zur Gestaltung des Faches im engeren (z. B. Studiengänge, Wissenschaftskooperationen) wie im weiteren wissenschaftspolitischen Bereich (etwa in den Fachverbänden) geleistet hat und weiterhin leistet.

Dafür, dass diese Festschrift entstehen konnte, sind wir vielen Personen zu Dank verpflichtet: den BeiträgerInnen, den SubskribentInnen und nicht zuletzt dem iudicium-Verlag, für den Frau Schaidhammer die sorgfältige Begleitung dieses Projekts übernommen hat.

Im Namen aller Autorinnen und Autoren, der SubskribentInnen sowie des iudicium-Verlages gratulieren wir Hans Barkowski herzlich zum Geburtstag!

Jena und Wien im Frühjahr 2007
Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm

[2] Hans Barkowski, Hrsg. (1998), Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? (= Kulturen in Bewegung Bd. 2), Wien, 9.

Tabula Gratulatoria

Karin Aguado, Kassel

Bernt Ahrenholz, Berlin

Sandra Allmayer, Wien

Claus Altmayer, Leipzig

Katalin Árkossy, Budapest

Hannes Baumgartner, Salzburg

Rupprecht S. Baur, Essen

Christel Bettermann, Jena

Rainer Bettermann, Jena

Barbara Biechele, Jena

Werner Biechele, Jena

Klaus-Börge Boeckmann, Kainbach bei Graz

Jürgen Bolten, Jena

Lothar Bredella, Gießen

Gerhard Budin, Wien

Hiltraud Casper-Hehne, Göttingen

Monika Clalüna, Horw/Luzern

Wolfgang Dahmen, Jena

Rudolf De Cillia, Wien

Silke Demme, Jena

Silvia Demmig, Jena

Sabine Dengscherz, Wien

Die Studenten des Instituts für Auslandsgermanistik/DaF/DaZ der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Norbert Dittmar, Berlin

Martin G. Döpel, Jena

Birgit Eckhardt-Hinz, Jena

Ulrike Eder, Wien

Willis James Edmondson, Hamburg

Konrad Ehlich, München

Ruth Eßer, Jena

Renate Faistauer, Wien

Christian Fandrych, Leipzig

Csaba Földes, Veszprem

Thomas Fritz, Wien

Hermann Funk, Jena

Manuela Glaboniat, Klagenfurt

Ingrid Gogolin, Hamburg

Renate Haas, Berlin

Wolfgang Hackl, Innsbruck

Gert Henrici, Bielefeld

Mandy Hinniger, Jena

Ursula Hirschfeld, Eilenburg

Maria Hirtenlehner, Wien

Gerd R. Hoff, Berlin

Juliane House, Hamburg

Angelika Hrubesch, Wien

Britta Hufeisen, Darmstadt

Institut für Germanistik, Reitaku-Universität, Kashiwa-shi

Lorenz Jehle, Schaan

Eva-Maria Jenkins-Krumm, Wien

Barbara John, Berlin

Heinrich P. Kelz, Bonn

Grete Kernegger, Wien

Karin Kleppin, Bochum

Frank G. Königs, Marburg

Uwe Koreik, Bielefeld

Wilfried Krenn, Graz

Marianne Krüger-Potratz, Münster

Hans-Jürgen Krumm, Wien

Christina Kuhn, Jena

Katharina Kuhs, Landau

Claudia Lang, Kashiwa-shi

Martin Lange, Kiel

Michael Langner, Fribourg

Katrin Langrock, Jena

Anna Lasselsberger, Wien

Michael K. Legutke, Gießen

Sigrid Luchtenberg, Essen

Franz-Joseph Meißner, Gießen

Imke Mohr, München

Evelyn Müller-Küppers, Mainz

Gertrud Neumann, Linz

Ursula Neumann, Hamburg

Silvia Neumayer-El Bakri, Ostrava

Udo Ohm, Jena

Brigitte Ortner, Wien

Tore Otterup, Göteborg

Pan Yaling, München

Elfie Pennauer, Wien

Gabriele Pommerin-Götze, Erlangen-Nürnberg

ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch
als Fremd-/Zweitsprache), Wien

Jürgen Quetz, Kronberg

Albert Raasch, Saarbrücken

Jochen Rehbein, Hamburg

Hans H. Reich, Landau/Pfalz

Mario Rieder, Wien

Claudia Riemer, Bielefeld

Heidi Rösch, Berlin

Dietmar Rösler, Gießen

Martina Rost-Roth, Berlin

Katharina von Ruckteschell-Katte, Goethe-Institut München

Wolfgang Rug, Tübingen/Dornburg

Michael Schart, Erfurt

Manfred Schifko, Graz

Sabine Schmölzer-Eibinger, Graz

Günther Schneider, Fribourg

Marita Schocker–v. Ditfurth, Freiburg

Ina Schreiter, Jena

Holger Schütterle, Dittrichshütte

Inge C. Schwerdtfeger, Köln

Krista Segermann, Jena

Dirk Skiba, Jena

Brigitte Sorger, Brno

Erwin Tschirner, Leipzig

Verband Wiener Volksbildung, Wien

Tina Welke, Wien

Regina Werner, Jena

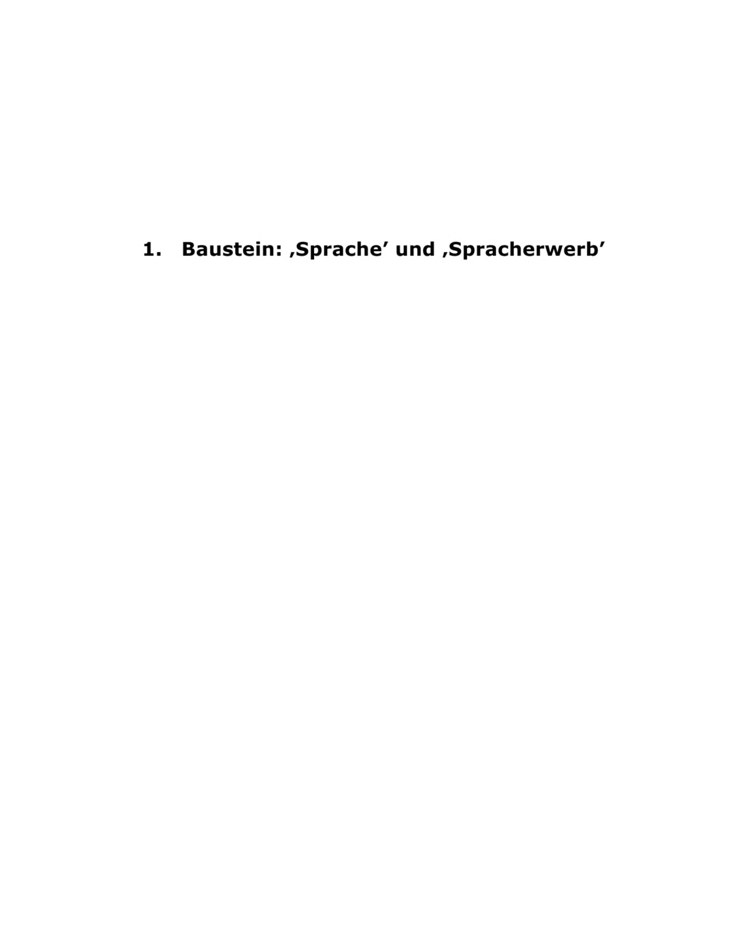
Britta Winzer, Jena

Armin Wolff, Regensburg

Daniela Zahn, Glasgow

Gertrude Zhao-Heissenberger, Wien

1. Baustein: ‚Sprache' und ‚Spracherwerb'



Bernt Ahrenholz, Berlin

Komplexe Äußerungsstrukturen. Zu mündlichen Sprachkompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Menschen anderer Muttersprache, die – aus welchen Gründen auch immer – nach Deutschland gekommen sind, um hier zu arbeiten und zu leben, haben Hans Barkowski immer interessiert und schon früh hat er sich mit Fragen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung befasst. Die Lerner, um die es in diesem Beitrag geht, sind Kinder, die zum Teil zur zweiten Generation der Arbeitsmigranten gehören, häufig in Deutschland geboren sind und zum Teil auch die deutsche Staatsangehörigkeit haben; zum anderen (kleineren) Teil handelt es sich um Kinder, die kurz vor der Einschulung oder auch später nach Berlin gekommen sind. Für alle diese Kinder gilt, dass sie im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache für das Deutsche über eingeschränktere Sprachkompetenzen verfügen. Ziel des Aufsatzes ist, diese Sprachkompetenzen in Bezug auf einen Teilbereich komplexer Äußerungen darzustellen.

1. Komplexe Äußerungsstrukturen

Unter komplexen Äußerungsstrukturen lassen sich verschiedene sprachliche Einheiten verstehen, die in der didaktischen Literatur auch unter dem Terminus „Reichhaltigkeit" (Eriksson 2006) thematisiert werden: mit Adjektiven angereicherte komplexe Nominalphrasen ebenso wie umfangreichere parataktische oder hypotaktische Strukturen. König und Legenhausen (1972: 12) verwenden in ihrer Arbeit zu „komplexen Sätzen" die Bezeichnung für Satzreihen und Satzgefüge mit Relativ-, Komplement- oder Adverbialsätzen. Müller (1993) versteht in ihrer Studie zum bilingualen Erstspracherwerb unter „komplexen Sätzen" in erster Linie die Verwendung von Komplementsätzen und adverbialen Nebensätzen. Weiter sind in Bezug auf komplexe Äußerungen auch „abhängige Hauptsätze" (Auer 2002) von Bedeutung.
Entsprechend werden hier unter „komplexen Äußerungsstrukturen" sowohl Verbindungen von Matrixsätzen und Adverbialsätzen (01), Komplementsätzen (02), Relativsätzen (03), abhängigen Hauptsätzen (04), Satzreihen (05) und Verbindungen von mehreren Haupt- und Nebensätzen (06) verstanden. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich dabei auf die Verwendung von Nebensätzen.

(01) TM2: # **als** die da war n,
TM2: # hat so der junge ein # schlittschuh angezogn
(S1 TM2 EFW Reksio 1–2)[1]

(02) TJ1: und äm #2# da hat der hund # irgndwie gesagt ## also gezeigt,
TJ1: **dass** er zittert-'.
(S1 TJ EFW Reksio 2–2)

(03) RJ1: #2# der junge wusste nich.
RJ1: dass es hörne sind –.
RJ1: **an den** er sich festgehaltn ## hat –.
(S2 RJ1 EBG frog 2–5)

(04) AJ1 ich glaub, ich hab ihn entdeckt –.
(S1 AJ1 EBG frog 1–5)

(05) DJ2: und dann hat er eine leiter genommen
DJ2: und ihm die ehm leiter aufs eis gelegt
DJ2: und is auf der leiter zu dem jungen gegangen
DJ2: und hat ihm die arme gegeben #
DJ2: und dann hat des immer noch nicht gereicht
DJ2: und dann hat er dem den schal gegeben
(S1 DJ2 EFW Reksio 1–2)

(06) RM1: da is ein hund-' ## äm # aus seiner # hütte-' # rausgekomm-.
RM1: # und is immer-' #2# runtergerutscht-.
RM1: # runtergerutscht,
RM1: weil # äm das eis-' # war ganz glatt gefrorn-.
(S1 RM1 EFW Reksio 1–2)

2. Komplexe Strukturen im Erst- und Zweitspracherwerb

Im Spracherwerb liegen für die Verwendung von Nebensätzen im Prinzip zwei Lernaufgaben vor: die Bedeutung und Funktion der nebensatzeinleitenden Elemente und die Realisierung von Verb-End.
Im Erstspracherwerb scheint es so zu sein, dass die Verwendung von nebensatzeinleitenden Elementen – bei großer individueller Variation – etwa in der

[1] Bei den Sprechsiglen bezeichnet der erste Buchstabe die Erstsprache, der zweite das Geschlecht. Transkriptionskonventionen: #, #2# Pausen (mit Sekundenangabe), [?] nicht völlig verständliche Äußerungen, [//] Selbstunterbrechungen, -' steigende Kontur der Äußerung. Die Quellenangabe enthält den Dateinamen mit Hinweis auf Schule, Sprecher, Aufgabe, Zyklus und Erhebungszeitpunkt; „1–2" meint 1. Zyklus (3. Klasse), 2. Aufnahme, „2–2" entsprechend 2. Zyklus (4. Klasse).

zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres erstmals auftauchen. Uneinheitlich sind die Befunde in Bezug auf den Erwerb der einzelnen nebensatzeinleitenden Elemente und Typen von Nebensätzen. Vielfach scheint keine klare Erwerbsfolge erkennbar; nach Angaben einiger Autoren werden *dass*-Sätze deutlich später und insbesondere Relativsätze meist ein gutes Jahr später verwendet; dies gilt besonders für einige Kasusformen (vgl. Müller 1993: 85f, und Rothweiler 1993: 139, Mills 1985: 156). Für die Kinder mit Deutsch als L1 ist also davon auszugehen, dass in der Grundschule der Großteil der nebensatzeinleitenden Elemente zur Verfügung steht; Ausnahmen sind u. a. für einige (seltene) Formen von Relativpronomen anzunehmen (Mills 1985: 203ff). Dies gilt auch für bilinguale Kinder, die Deutsch sprechen (Müller 1993: 86f.).
Verb-End wird von Kindern mit Deutsch als L1 meist von der ersten Verwendung von Konjunktionen an realisiert (Müller 1993: 88 mit einem Überblick), nur wenn mehr als ein verbales Element involviert ist, bestehen noch längere Zeit abweichende Wortstellungsmuster. Bei bilingualen Kindern ist in Bezug auf Verb-End zu beobachten, dass sie die Wortstellungsregularitäten teilweise in einem item-by-item-Verfahren für jede Konjunktion getrennt zu lernen scheinen (Müller 1993: 256); ähnliches weiß man vom Zweitspracherwerb Erwachsener (Crespi Günther 1999).
Für den Zweitspracherwerb liegen wenige Untersuchungen vor. Die von Pienemann 1981 untersuchten drei achtjährigen, italienischen Mädchen verwenden in den ersten 9 Monaten ihres Spracherwerbs (fast) keine Nebensätze. Kuhberg (1990) zeigt große Unterschiede in Bezug auf die Geschwindigkeit des Erwerbs zwischen einem elfjährigen Mädchen mit Polnisch als L1 und einem elfjährigen Jungen mit Türkisch als L1. Das polnische Mädchen verwendet wesentlich früher als der türkische Junge Konjunktionen, andererseits scheint der Junge von den Wortstellungsmustern im Türkischen zu profitieren, da er Verb-End in Nebensätzen häufiger als das polnische Mädchen realisiert.

3. Das FöDaZ-Projekt

Die hier untersuchten Daten stammen aus dem DFG-Projekt „Förderunterricht und Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb. Eine longitudinale Untersuchung zur mündlichen Sprachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache (ndH) in Berlin" (FöDaZ).[2] Im FöDaZ-Projekt wurden

[2] Förderzeitraum: August 2003 bis August 2006, Leitung: Ulrich Steinmüller, TU Berlin, Ko-Leitung: Bernt Ahrenholz, Mitarbeiterinnen: Beate Lütke und Martina Rost-Roth.

über einen Zeitraum von knapp zwei Jahren Daten von 37 Kindern erhoben, hiervon 29 mit Migrationshintergrund und 8 mit Deutsch als L1. Die Datenerhebung wurde zu Beginn der dritten Grundschulklasse begonnen und bis zum Ende der vierten Klasse fortgeführt. Beteiligt waren etwa zu gleichen Teilen Kinder aus DaZ-Förderkursen an zwei Berliner Schulen und deutschsprachige Kinder aus den selben Klassenstufen dieser Schulen. Die Ausgangssprachen der Kinder mit Migrationshintergrund sind v. a. Türkisch, Arabisch, Russisch, Polnisch und Bosnisch.

Untersuchungsgegenstand sind Diskurse wie Erzählungen, Beschreibungen u. a. m. Für die Untersuchung solcher Spontandaten stellt sich die Frage, in welchem Maße komplexe Äußerungen überhaupt zu erwarten sind; dem wird hier für Erzählungen nachgegangen. Auer (2002) hat zwar gezeigt, dass auch in der gesprochenen Sprache hypotaktische Strukturen frequent sind, wobei er Grade der Integration und Subordination der abhängigen Äußerung unterscheidet und in der gesprochenen Sprache eine Tendenz sieht, eher integrierte, wenig subordinierte Äußerungen zu verwenden. Aber in welchem Maße Subordination in bestimmten Diskurstypen – hier mündlichen Erzählungen – eine Rolle spielt, bleibt zunächst zu untersuchen.

Theoretischer Rahmen für die Analysen im FöDaZ-Projekt ist das Quaestio-Modell von Klein und von Stutterheim (Klein/Stutterheim 1992, von Stutterheim 1997, Ahrenholz 2005). Im Quaestio-Modell wird zwischen Hauptstrukturäußerungen und Nebenstrukturäußerungen unterschieden, wobei Äußerungseinheiten mit Konnektor (und Verb-End) in Hauptstrukturen vorkommen können, vorwiegend jedoch in spezifizierenden Nebenstrukturäußerungen zu finden sind (vgl. von Stutterheim 1997: 236ff).

Allerdings sind aus der Sicht des Quaestio-Modells Nebenstrukturäußerungen mit Adverbial- oder Attributsätzen optional; gleiches gilt für Komplementsätze. Ihre Verwendung entspringt Vorstellungen, wie eine Erzählung aufgebaut zu sein habe und wie „reichhaltig" sie im Detail sein soll. Des Weiteren spielen auch Erzählabsichten eine Rolle, die Berman und Slobin (1994: 13) „packaging" genannt haben, d. h. die Präsentation kausaler, temporaler oder motivationaler Bedingungen von Ereignissen und Handlungen.

Weiter hängt das Vorkommen von komplexen Äußerungen natürlich auch davon ab, wie lang die Erzählungen sind, wie viele Hauptstruktur- und Nebenstrukturäußerungen insgesamt verwendet werden. Hierin sind Erzähler relativ frei. Dies gilt auch für die hier untersuchten Filmnacherzählungen und Erzählungen, die auf Bilderfolgen gestützt sind.

In Erzählungen haben komplexe Äußerungsstrukturen ihre diskurstypische Funktion. Dies gilt insbesondere für parataktische Äußerungen mit Null-Subjekten (Beispiel 05), wie für Äußerungen mit einem Konnektor, der – zumeist

– Verb-End verlangt (01,02,03), oder Konstruktionen mit mehreren solcher Äußerungseinheiten (06). In den Erzählungen erzeugen sie Kohäsion in Handlungsabfolgen (05), stellen temporale oder kausale (oder andere) Beziehungen her oder spezifizieren übergeordnete Äußerungen bzw. Referenzen.

In der vorliegenden Arbeit sollen (zunächst) nur solche Äußerungskomplexe berücksichtigt werden, in denen Konnektoren Verwendung finden, die in der Zielsprache – im Allgemeinen – Verb-End erfordern. Damit ist immer noch ein sehr weites Feld betroffen, das Adverbial- wie Attributiv- und Komplementsätze umfasst und temporale, kausale, finale, lokale oder andere Spezifizierungen enthält.

4. Datenbasis

Im FöDaZ-Projekt wurden verschiedene Diskurstypen untersucht, darunter auch Erzählungen, wobei sowohl freie Alltagserzählungen als auch Phantasieerzählungen, Filmnacherzählungen, Erzählungen nach Bildvorlagen und Nacherzählungen einer gehörten Geschichte erhoben wurden. Im vorliegenden Beitrag werden die Nacherzählungen zu dem (stummen) Zeichentrickfilm *Reksio* und bildgestützte Erzählungen zur *Frog Story* analysiert.[3]

Die Untersuchung hat ein zyklisches Erhebungsdesign, d. h. alle Aufgaben aus der dritten Klasse wurden in der vierten Klasse wiederholt, so dass ein Vergleich mit ca. einem Jahr Abstand möglich ist. Pro Zyklus gab es fünf Erhebungszeitpunkte im Abstand von ca. 2 Monaten. Die vorliegende Darstellung konzentriert sich auf die Erzählungen derjenigen Kinder, die an beiden Zyklen teilgenommen haben; es wurden Filmnacherzählungen von 19 Kindern mit Migrationshintergrund (NMS) und von 4 Kindern mit Deutsch als L1 (MS) ausgewertet, bei der *Frog Story* Erzählungen von 12 NMS und von 4 MS.

5. Ergebnisse

Bisherige Studien haben ergeben, dass bis auf wenige Ausnahmen von allen im FöDaZ-Projekt untersuchten Kindern mit Migrationshintergrund Verb-End in Nebensätzen realisiert wird (Ahrenholz 2006), es sei denn, es handelt sich um Kausalsätze mit *weil*, die aber auch im gesprochenen Deutsch häufig mit

[3] Bei der *Frog Story* handelt es sich um das Bilderbuch „Frog, where are you?" (Mayer 1969), das in vielen Untersuchungen v. a. zum Erstspracherwerb verwendet wurde (vgl. Berman/Slobin 1994). Zur Datenbasis des FöDaZ-Projektes vgl. ausführlicher Ahrenholz (im Druck).

Verb-Zweit gebildet werden (aus der umfangreichen Literatur hierzu vgl. Günthner 1993). Im Folgenden wird daher dargelegt, welche nebensatzeinleitenden Konnektoren realisiert werden.

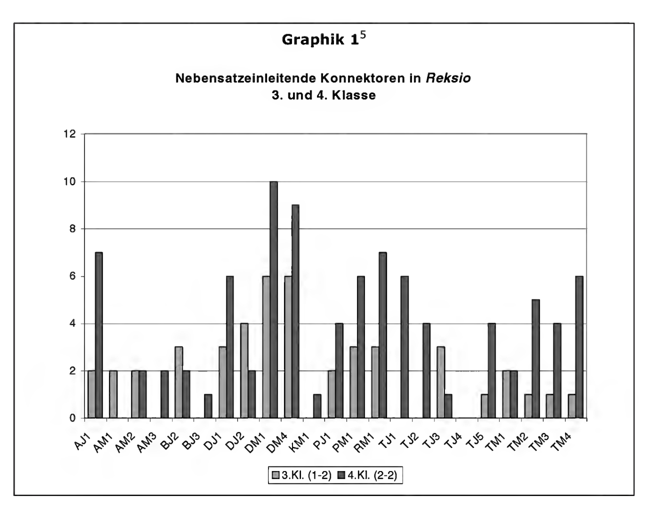
5.1. Filmnacherzählung *Reksio*

Die Filmnacherzählungen sind vom Umfang her sehr unterschiedlich, die Zahl der Hauptstrukturäußerungen schwankt zwischen 12 und 60, die der Nebenstrukturäußerungen zwischen 2 und 38 (vgl. Ahrenholz im Druck), wobei bei vielen Kindern die Nacherzählungen in der vierten Klasse deutlich umfangreicher sind als die in der 3. Klasse und Mädchen mit Deutsch als L1 die längsten Erzählungen produzieren. Dies spiegelt sich auch in der Zahl der verwendeten Konjunktionen (vgl. Graphik 1). Die Anzahl der Konjunktionen reicht in der dritten Klasse (Erhebungszeitpunkt 1–2) von 0 (BJ3) über 1 (TJ5, TM2, TM3, TM4) und meist 2 oder 3 (z. B. PM1) bei den NMS und 3 (DJ1) bis 6 (DM1) bei den MS. In der vierten Klasse (Erhebungszeitpunkt 2–2) ist für die meisten Kinder eine Zunahme zu beobachten. Bei den NMS finden sich jetzt auch mehrere Erzählungen mit 6 und 7 Konjunktionen (AJ1, PM1, RM1, TJ1, TM4), wobei gleichzeitig verschiedene NMS nur 1 Konjunktion (BJ3, KM1, TJ3) oder im Rahmen der Haupt- und Nebenstrukturen auch gar keine verwenden (TJ4). Es zeichnet sich also v. a. im Vergleich zwischen den NMS und den Mädchen mit Deutsch als L1 (DM1 und DM4) ein quantitativer Unterschied zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und den anderen Kindern ab, wobei auch bei den NMS große Unterschiede zu konstatieren sind. Hierfür steht nicht zuletzt RJ4, der erst in der dritten Klasse nach Berlin gekommen ist und deshalb an dem ersten Aufnahmezyklus noch nicht teilgenommen hat (und folglich in den Übersichten nicht mit aufgeführt ist). Die Nacherzählung ist sehr knapp gehalten und er verwendet überhaupt keine Konjunktion.
Das Beispiel TJ3, der in der vierten Klasse weniger Konjunktionen verwendet als in der dritten Klasse verweist auch noch einmal auf den optionalen Charakter in der Verwendung der Strukturen, auch wenn allgemein davon ausgegangen wird, dass mit zunehmendem Alter und zunehmender Sprachkompetenz auch der Hang der Sprecher zunimmt, kausale, temporale oder spezifizierende Nebenstrukturäußerungen zu verwenden (vgl. hierzu verschiedene Befunde in Berman/Slobin 1994).[4]

[4] Hier wird von „spezifizierenden" Nebenstrukturäußerungen gesprochen, die im Wesentlichen dem zuzurechnen sind, was bei Barkowski 1985 und 1986 zum Mitteilungsbereich ‚Identifizieren' und ‚Qualifizieren' gerechnet wird.

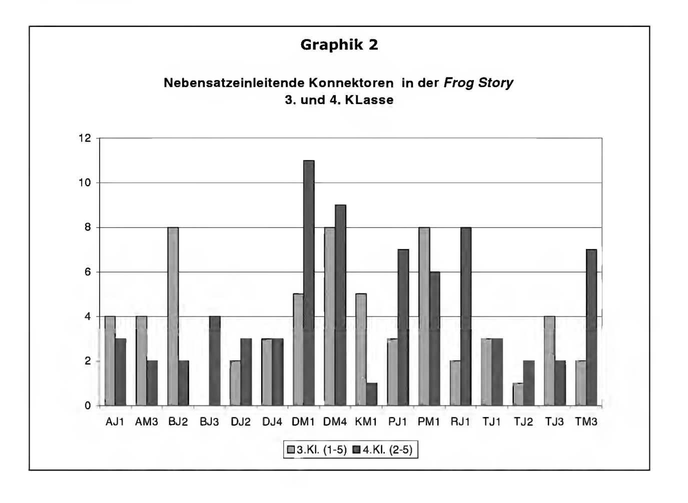
5.2. Bildgestützte Erzählungen *Frog Story*

Auch in den Erzählungen zur *Frog Story* finden sich nur relativ wenige Subordinationen (vgl. Graphik 2). Die Zahl schwankt in der dritten Klasse (Erhebungszeitpunkt 1–5) zwischen 0 (BJ3) und 8 (BJ2) und in der vierten Klasse (2–5) zwischen 2 (TJ3) und 8 (RJ1) bei den NMS. Bei den MS finden sich in der dritten Klasse ebenfalls große Unterschiede (2–8 Vorkommen) und in der vierten wieder auffallend häufige Verwendungen bei DM1 mit 11 Konjunktionen. Die Daten belegen aber, dass der Erzählanlass durchaus geeignet ist, die Verwendung von Nebensätzen zu untersuchen. Bestätigt wird dies auch durch die Erzählungen von RJ4, der im Deutschen keine Konjunktionen verwendet, da er noch über begrenzte Sprachkompetenzen verfügt, in der Erzählung in seiner Erstsprache Russisch jedoch 5 (temporale und kausale) Konjunktionen verwendet.



Graphik 1[5]

[5] Es sind nur die nebensatzeinleitenden Konnektoren berücksichtigt, koordinierende Konnektoren wie *und* oder *aber* sowie Infinitivkonstruktionen mit *um zu* nicht (vgl. Tabelle 1).



Wenn man diese Befunde mit anderen Untersuchungen zur *Frog Story* vergleicht, erscheinen die Vorkommenshäufigkeiten zum Teil vergleichsweise hoch. Berman und Slobin (1994) haben in größerem Rahmen Erzählungen zur *Frog Story* untersucht, wobei sie verschiedene Sprachen und Altersstufen berücksichtigt haben, darunter auch 9jährige Kinder. In der Teiluntersuchung zum Deutschen stellt Bamberg (1994: 210) fest, dass sich bei jüngeren Kindern keine und Kindern im Alter von 9 Jahren in den Erzählungen zur *Frog Story* anders als bei Erwachsenen nur sporadisch Temporalsätze finden. Ähnliches gilt für Relativsätze. Nach Dasinger und Toupin (1994: 476) verwenden 67 % der 9jährigen deutschen Informanten Relativsätze, aber es kommen durchschnittlich nur 1,5 Relativsätze pro Froschgeschichte auf jeden dieser Sprecher (bei Erwachsenen hingegen 4,5). Dies mag auch mit der Schwierigkeit von Relativsätzen zusammenhängen. Barkowski 1985 hat gezeigt, wie kompliziert nicht das Verstehen, wohl aber die Verwendung von Relativsätzen ist und – im Vergleich zum Türkischen – welch große sprachtypologischen Unterschiede hier bestehen. Im Erstspracherwerb werden sie relativ spät erlernt und auch in der DaF-Didaktik gelten sie als schwer, wobei auch sprachtypologische Unterschiede immer wieder thematisiert werden (vgl. beispielsweise Fabricius-Hansen 1983).

5.3. Art der Nebensätze

Um zu zeigen, welche nebensatzeinleitenden Konnektoren und Nebensatzarten verwendet werden, sei beispielhaft die Übersicht zu den Erzählungen *Frog Story* vom Ende der 4. Klasse wiedergegeben (Tabelle 1). Das Gesamtrepertoire an Konnektoren ist in den Filmnacherzählungen und in den *Frog Stories* weitgehend gleich und die Verteilung typisch. Neben den Konnektoren aus Tabelle 1 finden sich in den anderen Erzählungen noch vereinzelte Vorkommen von *als ob*, *so dass* und *warum*; in den Filmnacherzählungen wird anders als in der Frog Story *damit* häufig verwendet.

Konj.	**Σ**	**AJ1**	**AM3**	**BJ2**	**BJ3**	**DJ2**	**DJ4**	**DM1**	**DM4**	**KM1**	**PJ1**	**PM1**	**RJ1**	**TJ1**	**TJ2**	**TJ3**	**TM3**
als	16			1				2	1		1		2	3	1	1	4
damit	1							1									
dass	15	2	1			1	1	1	1	1	1	3	1		1	1	
das	1	1															
den	1												1				
an den	1												1				
der	3						1		1				1				
ob	2				1								1				
obwohl	1								1								
was	3				1				1								1
was für	1											1					
weil	12							4	2		3	1	1				1
wenn	1											1					
wer	1		1														
wie	3				1	1		1									
wo	11			1	1	1	1	2	2		2						1
Σ	73	3	2	2	4	3	3	11	9	1	7	6	8	3	2	2	7

Tabelle 1. Nebensatzeinleitende Konnektoren in Frog Story, 2. Zykus (2–5)

Schaut man auf die einzelnen Konjunktionen und Nebensatztypen, so zeigt sich eine besondere Häufigkeit von Temporalsätzen mit *als*, Kausalsätzen mit *weil*, Relativsätzen, insbesondere mit *wo* und *dass*-Sätzen; daneben erscheint eine Reihe von Konjunktionen, die nur selten verwendet werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass einige Kinder nur sehr wenig Konnektoren und nur ein sehr begrenztes Repertoire an Konjunktionen einsetzen. Während einzelne Kinder gegen Ende der vierten Klasse ähnliche Kompetenzen aufweisen wie die Kinder mit Deutsch als L1, ist für andere Kinder vor dem Hintergrund dieser Befunde ein besonderer Förderbedarf anzunehmen.

In Bezug auf die verwendeten Lexeme fällt u. a. die hohe Frequenz von *wo* auf, das zum Teil für lokale Relationen (07), zum Teil auch für temporale Relationen (08) eingesetzt wird.

(07) PJ1: und dann fällt das +...
PJ1: da, **wo** die bienen leben.
PJ1: +, auf die erde.
(S2 PJ1 EBG frog 1–5)

(08) RJ1: und dann, **wo** der hund in den bienenhaus geguckt hat.
RJ1: ist das bienenhaus runtergefalln.
(S2 RJ1 EBG frog 1–5)

Der häufige Gebrauch von *wo* deckt sich mit anderen Befunden auch im Erstspracherwerb. Auch für *dass* findet sich ein gegenüber dem Gebrauch durch erwachsene MS erweitertes Funktionsspektrum. Es finden sich Verwendungen im Sinne von *damit*, *womit*, und *so dass*.[6] Insgesamt zeigt sich in Bezug auf die meisten Kinder der Untersuchung mit Migrationshintergrund, dass zentrale Konnektoren bekannt sind und Verb-End realisiert wird. Im Vergleich zu den Kindern mit Deutsch als L1 ist für einige Kinder v. a. die geringere Frequenz auffallend, die in Zusammenhang damit zu sehen sind, dass die Erzählungen meist kürzer sind und zum Teil von erheblichen Ausdrucksschwierigkeiten aufgrund von fehlenden lexikalischen Kenntnissen geprägt sind.

6. Schlussbemerkung

Das Thema „komplexe Äußerungsstrukturen" umfasst viele Aspekte, die hier aus Platzgründen nicht dargelegt werden konnten. Es handelt sich eher um eine erste Annäherung, die um funktionale, kommunikative Aspekte zu ergänzen ist. Die kommunikativen Absichten der Sprecher, kausale, temporale oder spezifizierende Angaben zu machen, um den Erzählungen eine bestimmte Qualität zu geben, scheinen durch. Im Sinne des konzeptorientierten Ansatzes des FöDaZ-Projektes, der eine gewisse Nähe zu Hans Barkowskis „Kommunikativer Grammatik" aufweist, sind andersartige kausale, temporale und spezifizierende Mittel noch zu untersuchen. Als erster Befund ist jedoch festzuhalten, dass nicht nur Verb-End von fast allen Kindern realisiert wird, sondern von vielen auch für die Erzählungen wesentliche nebensatzein-

[6] Zum Teil entspricht dies auch umgangssprachlichen Verwendungen von *dass* (vgl. Zifonun et al. 1997: 2318).

leitende Konnektoren verwendet werden. Gleichzeitig ist bei den meisten Kindern eine starke Zunahme des Konnektorengebrauchs in der vierten Klasse zu konstatieren. Allerdings zeigen sich in Hinblick auf das Repertoire wie auch auf die Frequenz zum Teil große Unterschiede zwischen den Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern wie auch innerhalb der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2005), „Förderunterricht und Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund", in: Armin Wolff / Claudia Riemer / Fritz Neubauer (Hrsg.): *Sprache lehren – Sprache lernen*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 74) Regensburg, 115–127.

Ahrenholz, Bernt (2006), „Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund", in: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, Freiburg i. Br., 221–240.

Ahrenholz, Bernt (im Druck), „Zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund", in: Bernt Ahrenholz / Ernst Apeltauer, (Hrsg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*, Tübingen, 91–109.

Auer, Peter (2002), „Schreiben in der Hypotaxe – Sprechen in der Parataxe? Kritische Bemerkungen zu einem Gemeinplatz", in: *Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 39/3, 131–138.

Bamberg, Michael G. W. (1994), „Development of Linguistic Forms: German", in: Ruth A. Berman / Dan I. Slobin (Hrsg.), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Hilldale, 189–238.

Barkowski, Hans (1985), „Der Relativsatz als sprachliches Mittel der Mitteilungsbereiche ‚Identifizieren' und ‚Qualifizieren' – Leistung, Lernschwierigkeiten, Unterrichtsvorschläge: Ein Materialienbaustein für den Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache'", in: *Deutsch lernen*, Jg. 10/2, 60–81.

Barkowski, Hans (1986), *Kommunikative Grammatik und Deutsch lernen mit ausländischen Arbeitern*, Mainz.

Berman, Ruth A. / Slobin, Dan Isaac, Hrsg. (1994), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Hilldale.

Crespi Günther, Marina (1999), „La subordinazione nel tedesco di italofoni", in Norbert Dittmar / Anna Giacalone Ramat (Hrsg.), *Grammatik und Diskurs / Grammatica e Discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*, Tübingen, 55–87.

Dasinger, Lisa / Toupin, Cecile (1994), „The Development of Relative Clause Functions in Narrative", in: Ruth A. Berman / Dan I. Slobin (Hrsg.), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Hilldale, 457–514.

Eriksson, Birgit (2006), *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse*, Tübingen und Basel.

Fabricius-Hansen, Cathrine (1983), „'Deutsche Grammatik für Ausländer' – oder kontrastive Grammatik? Am Beispiel des norwegischen *som* und der Relativsätze im Deutschen", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 9, 119–131.

Günthner, Susanne (1993), „'... weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen' – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen", in: *Linguistische Berichte*, 143, 37–59.

Klein, Wolfgang / Stutterheim, Christiane von (1992), „Textstruktur und referentielle Bewegung", in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Jg. 22/86, 67–92.

König, Ekkehard / Legenhausen, Lienhard (1972), *Englische Syntax 1. Komplexe Sätze*, Frankfurt/Main.

Kuhberg, Heinz (1990), „Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen: Eine Longitudinalstudie unter besonderer Berücksichtigung kontrastivlinguistischer Gesichtspunkte", in: *Deutsch lernen*, Jg. 15/1, 25–43.

Mayer, Mercer (1969), *Frog, where are you?* New York.

Mills, Anne E. (1985), „Acquisition of German", in: Dan I. Slobin (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. I: The Data*, Hillsdale, 141–254.

Müller, Natascha (1993), *Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern (Französisch/Deutsch)*, Tübingen.

Pienemann, Manfred (1981), *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*, Bonn.

Rothweiler, Monika (1993), *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*, Tübingen.

Stutterheim, Christiane v. (1997), *Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*, Tübingen.

Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno et al. (1997), *Grammatik der Deutschen Sprache*, Berlin/New York.

Thomas Fritz, Graz/Wien

Universalgrammatik oder Sprachenkonstruktion[1]

Falls ein Wesen vom Mars zu uns auf die Erde käme, könnte es durchaus vorstellbar sein, dass es verwundert feststellte, dass alle Menschen dieselbe Sprache verwenden und einander dennoch nicht verstehen. Diese Paraphrase eines Satzes von Noam Chomsky, mit dem er die grundsätzliche, strukturelle Ähnlichkeit aller menschlichen Sprachen betonen wollte, soll gleichsam als Motto vor diesen Beitrag gestellt werden. Die zentralen Fragen, die sich aus dieser Sicht ergeben, lauten: Sind menschliche Sprachen und vor allem ist der menschliche Spracherwerbsmechanismus allen Menschen im selben Ausmaß zugänglich, und vor allem: agiert er in allen Menschen nach dem selben Muster oder aber ist er nur ein Teil einer allgemeinen kognitiven Ausstattung der Menschen, der es ermöglicht Sprachen zu lernen, so wie wir andere Inhalte lernen können, wie etwa Wissen der Biologie oder der Geografie? Ist Spracherwerb demnach ein spezies-spezifisches Merkmal, oder ist er ein Resultat von Konstruktionen, die im sozialen Diskurs von Menschen untereinander entwickelt werden? Ist Grammatik folglich ein hoch spezialisierter Teil der eingebauten Systemsoftware der menschlichen Kognition oder entsteht sie aus einer Summe an Konstruktionen, taucht sie also aus der Interaktion mit anderen gleichsam auf, wie es im Konzept der *emerging grammar* beschrieben wird.

In diesem Beitrag wird das Konzept der Universalgrammatik kritisch dargestellt, werden seine historischen Wurzeln beschrieben und die Diskussion um die Natur der menschlichen Sprachfähigkeit anhand der Debatte zwischen Chomsky, Hauser und Fitch auf der einen Seite und Jackendoff und Pinker auf der anderen diskutiert. Die Kritik des Chomskyschen Konzepts von konstruktivistischer Seite, vor allem vertreten durch Tomasello, der ein Gegenmodell für den Erstprachwerb entwickelt hat, wird präsentiert und diskutiert.

Zum Abschluss wird die Rolle, die die Universalgrammatik einnimmt, am Beispiel der Diskussion vor allem im Rahmen der angelsächsischen Spracherwerbsforschung, speziell der Erwachsenen-Zweitspracherwerbsforschung, dargestellt.

---

[1] Dieser Beitrag basiert zum Teil auf einem Kapitel der PhD Thesis des Autors an der University of Manchester.

Universalgrammatik

Das Konzept der Universalgrammatik (UG) geht, so beschreibt es Noam Chomsky unter anderem in *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) und in seiner Kartesianischen Linguistik (1966), auf mehrere historische Quellen zurück. Einerseits auf das Projekt der *grammaire générale* im Rahmen der 1660 verfassten „Port-Royal Grammar", das beabsichtigte eine allen Sprachen zugrunde liegende grammatikalische Struktur zu finden, andererseits auf eine Aussage von Beattie aus dem Jahre 1788, der feststellt, „those things, that all languages have in common, or that are necessary to every language, are treated as a science, which some have called Universal or Philosophical grammar" (Chomsky 1965: 5). Nicht zuletzt beruft sich Chomsky auf Einsichten des deutschen Sprachphilosophen Wilhelm Humboldt, der die zentrale These seiner Sprachwissenschaft folgendermaßen zusammen fasst: „general features of grammatical structure are common to all languages and reflect certain fundamental properties of the mind" (ebda 59). Es wird eine „common form to language" (ebda 59) angenommen, die die mögliche Vielfalt menschlicher Sprachen einschränkt. Menschen können in diesem Sinne mit einem eingeschränkten Repertoire an Regeln eine unendliche Zahl an Sätzen produzieren.
Chomsky positioniert sich damit in der Tradition der Kartesianischen Linguistik, die er selbst als eher lose „constellation of ideas and interests" (Chomsky 1966: 75) beschreibt und die von Descartes bis Humboldt reicht. Das Hauptaugenmerk gilt in diesem Kontext also vor allem den Gemeinsamkeiten von Sprachen, wobei Sprache hier als System von „Regeln und Wörtern" (Pinker 1999) angesehen wird. Die UG kann also im weiteren Sinne als ein linguistisch-kognitives System definiert werden, das allen menschlichen Sprachen inne wohnt und als abstraktes System sowohl morphosyntaktische als auch phonologische Regeln beinhaltet.

Andererseits ist die UG definiert, als der Mechanismus, der es Menschen ermöglicht Sprache zu erwerben, ein Mechanismus, der den Erstsprach(en)erwerb steuert und dessen Rolle im Zweitspracherwerb nicht eindeutig festlegbar ist. Die UG wird definiert als ein Inventar sehr abstrakter sprachlicher Mechanismen, die in Wechselwirkung mit dem sprachlichen Input, den Menschen in Kommunikation mit anderen erhalten, die Form der Grammatik der Erstsprachen annimmt. Um ein Bild zu verwenden, das bereits bei Humboldt erscheint, ist Spracherwerb demnach ein Prozess des Wachsens und der Reifung. Das Sprachorgan, wie die UG in dieser Form von Chomsky auch bezeichnet wird, verhält sich seiner Meinung nach wie jedes andere menschliche Organ, indem es durch sprachliche Nahrung, den Input, wächst und ab

einem bestimmten Zeitpunkt voll ausgereift als komplettes und komplexes System vorhanden ist. Wichtig ist hier anzumerken, dass in dieser Sicht der sprachlichen Entwicklung vor allem strukturelle Prozesse gemeint sind, also dezidiert nicht der Erwerb von Bedeutungen.

Das Konzept der UG und seine Architektur sind ebenfalls gekennzeichnet von der Intention, Linguistik als einen Bestandteil naturwissenschaftlicher Forschung zu definieren. Diese Position steht in klarem Widerspruch zu Definitionen von Sprache, die diese vor allem als Produkte menschlicher Kulturleistungen ansehen. Chomskys Unterscheidung zwischen Kompetenz, dem intrinsischen Wissen über grammatikalische Regeln, und der Performanz, der konkreten Anwendung von Sprache, erscheint in diesem Zusammenhang wesentlich, vor allem um die Unterschiede im Fokus unterschiedlicher Herangehensweisen an Sprache genau aufzuzeigen.

Die klassischen Argumente für das Vorhandensein eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus sind das logische Problem des Spracherwerbs, die Geschwindigkeit, mit der Kinder ihre Erstsprachen erwerben, die Armut und Unvollständigkeit des sprachlichen Input, den die Kinder bekommen, die Parallelität der sprachlichen Entwicklung und vor allem die Spezies-Spezifizität.

Das logische Problem des Spracherwerbs bezeichnet die Tatsache, dass Kinder in der Lage sind, sprachliche Regeln zu erwerben, deren Komplexität sie mit ihrer allgemeinen kognitiven Kapazität zu diesem Zeitpunkt ihrer Entwicklung noch nicht verarbeiten können. Die Geschwindigkeit des Spracherwerbs bezieht sich auf die Tatsache, dass Kinder nach zwei bis drei Jahren bereits den größten Teil ihres Spracherwerbs beendet haben. Dies gilt für die strukturellen Aspekte des Spracherwerbs, jedoch nicht für den lexikalischen Bereich. Die Unvollständigkeit des Input beschreibt die Tatsache, dass Kinder sprachlich korrekte Äußerungen produzieren können, die sie aller Wahrscheinlichkeit nach vorher noch nie gehört haben. Die Parallelität der Entwicklung bezeichnet das Vorhandensein klar erkennbarer diskreter Stadien der Sprachentwicklung bei Kindern, wie übrigens auch bei erwachsenen Lernenden. Das Argument, dass die Verwendung von Sprache als System, das einzelne Wörter in syntagmatische Beziehung zueinander setzt, dass es eine diskrete Lauterkennung gibt und dass sprachliches Wissen um Korrektheit und Grammatikalität existiert, wird als ein zentrales Merkmal sprachlicher Kompetenz angenommen.

Die interne Debatte

Im Folgenden wird ein Aspekt der Diskussion um die Beschaffenheit der Sprachfähigkeit innerhalb der *community* der nativistisch orientierten WissenschaftlerInnen referiert.
In einem Artikel aus dem Jahr 2002 behandeln Hauser/Fitch/Chomsky die Frage der Spezies-Spezifität der Sprachfähigkeit: Sie stellen eingangs programmatisch fest, dass eine Untersuchung der Eigenschaften und der Entwicklung dieser Fähigkeit ein interdisziplinäres Vorgehen verlangt. Sie unterscheiden zwischen einer Sprachfähigkeit im allgemeinen Sinn (FLB) und einer im engeren Sinne (FLN). Letztere ist das „abstract linguistic computational system alone, independent of other subsystems with which it interacts" (Hauser et al. 2002: 1571), es ist nur Menschen zugänglich. Sie stellt ein Subsystem der allgemeinen Sprachfähigkeit dar und beinhaltet zumindest die Fähigkeit der Rekursivität (Fitch et al. 2005: 183). „Rules create an entity that can contain an example of itself" (Pinker 1999: 9), das heißt, ein Satz kann in einen Satz eingebettet sein, wie im folgenden Beispiel zu erkennen: *„der Junge, der einen neuen Klassenkameraden hat, der mit seiner Familie, die …."* und so weiter.
Die FLB weist Elemente auf, die auch im Tierreich zu finden sind: Zum Beispiel die Fähigkeit der kategorialen Lautwahrnehmung, die auch bei Chinchillas und Makkaken zu finden ist. Dies weist darauf hin, dass zumindest die FLB keine absolut nur für den menschlichen Sprachgebrauch entwickelte Fähigkeit ist, sondern sich im Laufe der Evolution gemeinsam mit anderen (perzeptiven und kognitiven) Fähigkeiten herausgebildet hat. Wir müssen demnach den Umfang der spezies-spezifischen Sprachfähigkeit, die in der FLN definiert ist, wie bereits oben erwähnt, einschränken und können viele Aspekte der FLB als nicht spezies-spezifische, allgemeine Fähigkeiten erkennen.
Jackendoff/Pinker (2005) entgegnen dieser Reduktion der Sprachfähigkeit, indem sie einerseits sehr wohl die allgemeinen Fähigkeiten, die im Tierreich zu entdecken, sind als solche anerkennen, die den Elementen der allgemeinen Sprachfähigkeit sehr eng verbunden zu sein scheinen. Andererseits stellen sie fest, dass die Tatsache der kategorialen Wahrnehmung bei Chinchillas und Makkaken keineswegs mit der menschlichen Fähigkeit gleichgesetzt werden kann, ein Kontinuum an Lauten zu erkennen und zu sinntragenden Einheiten zusammenzusetzen. Sie argumentieren, dass es wahrscheinlich ist, dass Sprache sich parallel mit besonderen Fähigkeiten bei anderen Lebewesen entwickelt hat, sie aber in ihrer Gesamtheit und Komplexität eine spezielle menschliche Fähigkeit ausmacht. Anhand dieser hier kurz referierten Debatte erkennen wir, dass die Bemühungen um eine klare Definition der Sprachfähigkeit und ihre Eingrenzung, vor allem vor einem evolutionären Hintergrund, noch lange nicht abgeschlossen ist.

Die externe Debatte

Im Folgenden wird die externe, anti-nativistische Debatte am Beispiel eines ihrer Vertreter genauer analysiert. Ein prominenter Kritiker des nativistischen Ansatzes ist der amerikanische Anthropologe und Verhaltensforscher Michael Tomasello, derzeit Leiter des Max-Planck-Instituts für evolutionäre Anthropologie in Leipzig. Tomasello stellt fest, dass das Konzept der UG nur im Kontext der generativen Grammatik gültig ist, nur wenn wir Sprache als System von Regeln verstehen, also nur wenn wir Syntax, Morphologie und Phonologie als die bestimmenden Merkmale von Sprache anerkennen, wie dies Chomsky in seiner Einschränkung der Analyse von Sprache auf die Kompetenz vornimmt, kann die Annahme einer angeborenen Sprachfähigkeit bestehen. Tomasello geht jedoch, im Gegensatz zu Chomsky, Pinker und Jackendoff, von einem Primat der Bedeutung und der sozialen Interaktion aus. Er stellt also die Semantik und die Pragmatik über die anderen Kategorien sprachlicher Struktur. An diesem Punkt ist der oben bereits angesprochene Unterschied zwischen den beiden Positionen klar erkennbar.
So wie die Nativisten listet Tomasello eine Reihe von Fähigkeiten auf, die er als angeboren annimmt. Diese Liste beinhaltet vor allem die Fähigkeit, Objekte, Handlungen und Eigenschaften wahrzunehmen und zu konzeptualisieren sowie Symbole für diese Elemente zu erkennen bzw. zu erschaffen und zu kategorisieren. Die Fähigkeit, Schemata und Verstehensvorlagen zu konstruieren und diesen Symbole zuzuordnen, nimmt eine zentrale Rolle in Tomasellos Modell ein. Sein Konzept der Universalität beruht demnach auf der Tatsache, dass Menschen in allen Kulturen und Gesellschaften mit vergleichbaren kommunikativen Herausforderungen konfrontiert sind, diese lösen müssen und auf ähnliche Ressourcen zurückgreifen können oder müssen. Menschen verwenden Sprache universell mit dem Ziel der Kommunikation, so wie sie universell zur Nahrungsaufnahmen ihre Hände verwenden (Tomasello 1999: 137). Tomasello stimmt mit einer grundsätzlichen genetischen Ausstattung für Kognition überein, lehnt aber jede Spezialisierung dieser Ausstattung für den Spracherwerb, also im engeren Sinne für Syntax oder Phonologie ab. Sein Modell bezieht sich auf die kognitive Linguistik, einen Zweig der Linguistik, der vermehrt Bedeutung ins Zentrum der Betrachtungen stellt und nicht die sprachliche Struktur im engeren Sinne.
Tomasellos Modell des Spracherwerbs, das einen sozial pragmatischen Ansatz verkörpert, stellt eine enge Beziehung zwischen dem Erlernen von Wörtern und anderen Handlungen her und definiert sprachliche Symbole als soziale Konventionen, die verwendet werden um „attentional and mental states" (Tomasello 2003: 91) zu manipulieren. Für ihn ist die gemeinsame Aufmerksamkeit, die von Erwachsenen und Kindern zu beschreibenden Ob-

jekten gewidmet wird, ein wichtiges Element im Spracherwerb. Er stellt einen wesentlichen Zusammenhang zwischen dem Erlernen von Wörtern und grammatikalischen Strukturen dar. Erst wenn Kinder über ein Vokabular von einigen hundert Wörtern verfügen, beginnen sie mit damit grammatikalische Strukturen zu verwenden, danach scheint es eine Symbiose zwischen dem Erlernen von Wörtern und Strukturen zu geben, also zweier Lernprozesse, die sich gegenseitig positiv beeinflussen.

Ein Paradigmenwechsel?

Wie im Vorangehenden erkennbar lässt sich der Widerspruch zwischen einer nativistischen Sicht des Spracherwerbs und einer konstruktivistischen Sicht vor allem auf der Ebene der Definition von Sprache charakterisieren. Zentral erscheint die Definition von Sprache, wie sie in den beiden Schulen vorherrscht. Für die Nativisten stellt Sprache primär eine Leistung eines spezialisierten Teils der menschlichen Kognition dar, eine Fähigkeit, die vergleichbar ist mit anderen menschlichen Fähigkeiten, die reift und eigenständig in einem Zusammenspiel aus internen Strukturen und Input, der von der Umwelt geliefert wird, funktioniert. Sprachliche Regeln werden erworben, entstehen also automatisch im *mind* der SprecherInnen, Wörter hingegen müssen gelernt werden, wie es Pinkers Modell, das er in „Wörter und Regeln" skizziert, beschreibt. Die Konstruktivisten sehen Sprache als kulturelles und soziales Konstrukt, das in der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt entsteht. Anhand der Konstruktion von sozial festgelegten Beutungen entstehen auch grammatikalische Strukturen, die ebenfalls ein Produkt kultureller menschlicher Leitungen sind.
Für Chomsky, Pinker, Jackendoff und Co ist Sprache primär als System von syntaktischen und phonologischen Strukturen zu begreifen, Sie stellt eine kognitive, aber auch biologische Kategorie dar und ein wesentliches Charakteristikum menschlichen Denkens. Für Tomasello und Co hingegen ist Sprache ein System an Bedeutungen, die konstruiert und bewusst weitergegeben werden, oder einfacher formuliert: Sprache ist eine kulturelle und soziale Leistung.
Wenn wir den Bruch zwischen Nativisten und Konstruktivisten als Paradigmenwechsel verstehen wollen, dann spiegelt dieser den Widerspruch zwischen Rationalisten und Empiristen wider, den Widerspruch zwischen Descartes These vom angeborenem Wissen und dem, was Pinker *Blank Slate* nennt, also dem Konzept des Menschen als Tabula rasa, wie es Locke definiert hat.
Nun ist es epistemologisch natürlich unzulässig, den Konstruktivismus in seiner Gänze dem Empirismus gleichzustellen. Die Ausgangslage der Konstruk-

tivisten, die Menschen lediglich mit allgemeinen kognitiven Mechanismen, die erst in der sozialen Interaktion mit anderen zum Lernen verwendet werden können, ausgestattet sehen, lässt sich jedoch mit einer zumindest eingeschränkten Version der *Blank Slate* Hypothese vereinbaren. Letztendlich sehen wir uns mit einer Neuauflage der hinlänglich bekannten Debatte um *nature* oder *nurture*, konfrontiert, die oftmals nicht nur mit wissenschaftlichen Argumenten, sondern auch aus einer politischen und ethischen Perspektive diskutiert wird, wenn zum Beispiel der Rationalismus gerne mit Biologismus gleichgesetzt wird.

Der Nativismus ist dem Universalismus verbunden, indem er allen Menschen die gleiche Ausstattung an kognitiver Fähigkeit und vor allem an Spracherwerbsfähigkeit zuspricht, der Konstruktivismus hingegen betont den Individualismus, die persönliche und im sozialen Geflecht entstehende Konstruktion von Bedeutung und in der Folge von Struktur, dem was Tomasello *emerging grammars* nennt.

Spracherwerbsforschung

Der Teil der Spracherwerbsforschung, der sich im Kontext der UG versteht, hat sich in den letzten Jahren unter anderem damit beschäftigt, ob für postpubertäre Lernende die Möglichkeit des Zugriffs auf den den Erstspracherwerb steuernden Spracherwerbsmechanismus besteht, also kurz gesagt, ob die These des kritischen Alters von Lenneberg wirklich zutrifft. White (2000, 2003) nennt als fundamentale Ausgangshypothese für diese Forschung die Frage nach dem sogenannten *initial state*, also der Ausgangsposition erwachsener Lernender. Haben sie Zugriff auf die UG in ihrer neutralen, nicht sprachspezifischen Form, oder nur in Form ihrer Erstsprache(n), oder gibt es eine Mischung beider Formen?
Pinkers Modell, das er in „Words and Rules" beschreibt, geht von unterschiedlichen Lern- und Erwerbsmechanismen für diese beiden Aspekte von Sprache aus. Regeln werden nach diesem Modell mit Hilfe des Spracherwerbsmechanismus (UG) erworben, Wörter hingegen mit einem allgemeinen kognitiven Funktionen folgenden Lernsystem. Als Beispiel dazu führt Pinker die Vergangenheitsbildung bei Verben an. Die regelmäßige Form, also das Anhängen von *-te* an den Verbstamm zur Bildung des Präteritums ist der Normalfall, die Bildung der unregelmäßigen Verben die Ausnahme. Im Erstspracherwerb – und übrigens auch im Zweitspracherwerb – erkennen wir eine Tendenz zur Übergeneralisierung der Regel bis zu dem Zeitpunkt, an dem sich die lexikalische Form gefestigt hat, also die Verwendung eines anderen Worts für diese Form geläufig

wird. In Experimenten mit erfundenen Worten lässt sich ebenfalls feststellen, dass die regelmäßigen Formen vorherrschen (vgl. Pinker 1999: 235 ff).
In seinem *Ontogeny Phylogeny Model* (OPM) stellt Major ein interessantes Konzept der Funktion der UG im Zweitspracherwerb, speziell im Phonologieerwerb, vor. Er stellt fest, dass Lernende einer Zweitsprache zuerst dem phonologischen System der L1 begegnen. Der Einfluss der L1 nimmt im Verlauf des Lernprozesses ab, gleichzeitig nimmt der Einfluss der UG zu, um in der Phase, in der sich die Phonologie der L2 stabilisiert, wiederum abzunehmen. In einer Untersuchung von erwachsenen Englisch Lernenden an einer Wiener Erwachsenenbildungseinrichtung (Fritz 2006) konnten die Prinzipien des OPM bestätigt werden. Ein großer Einfluss der L1 ist zu Beginn des Lernprozesses anhand der Lernervariationen sowohl in der Produktion als auch der Rezeption erkennbar. In einer Phase es Übergangs treten Variationen auf, die weder durch die L1 noch durch die L2 erklärbar sind, und in einer weiteren Phase ist ein deutliches Abnehmen der Variationen insgesamt zu verzeichnen.

Schlussfolgerungen

Ist also ein Kompromiss zwischen den beiden Perspektiven auf den menschlichen Spracherwerb die Lösung der in diesem Beitrag aufgezeigten Widersprüche? Keineswegs. Wie bereits beschrieben, sind diese Gegensätze vor allem aus epistemologischen Gründen unüberbrückbar. Vielmehr konnten wir feststellen, dass im konstruktivistischen Ansatz die Rolle des Erlernens von Bedeutungen und die Zuordnung von Symbolen zu Konzepten in sozialer Interaktion vorrangig angesehen wird und Grammatik aus der Zusammenfügung von Symbolen entsteht. Im Modell Pinkers wird zwischen zwei unterschiedlichen Lernmechanismen unterschieden, dem Endecken und Erlernen von Bedeutungen, gefasst in Wörter, und dem Erwerben von Strukturen. Diese Aufgliederung des Erwerbsprozesses scheint ein hohes Erklärungspotential aufzuweisen. Sowohl Forschungsdaten als auch die theoretische Diskussion zeigen, dass die Richtung der Spracherwerbsforschung, die sich auf das Konzept der UG beruft, im Bereich des Strukturerwerbs überzeugende Resultate liefert, im Bereich des Erwerbs von Bedeutung und vor allem pragmatischer Elemente jedoch weniger überzeugen kann. Ebenso ist eine eindeutige und in allen Phasen des Zweitspracherwerbs gleichmäßig bedeutende Rolle der UG aus heutiger Sicht nicht aufrecht zu erhalten. Spracherwerbsforschung, und vor allem eine Kombination aus theoretischer und unterrichts-basierter Spracherwerbsforschung, muss demnach diese beiden Bereiche vermehrt in ihren Blickwinkel rücken, auch, und vielleicht vor allem, wenn sie sich auf Konzepte der UG als eines eigenständigen Spracherwerbsmechanismus stützt.

Literaturverzeichnis

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts.

Chomsky, Noam (1966), *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought,* Lanham, New York, London.

Fritz, Thomas (2006), *The Acquisition of Stress by Adult Learners of English*, PhD Thesis eingereicht an der University of Manchester.

Hauser, Marc D. / Fitch, W. Tecumseh / Chomsky, Noam (2002), „The Faculty of Language: What Is it, Who Has It, and How Did It Evolve?", in: *Science* 298: 1569–1579.

Jackendoff, Ray / Pinker, Steven (2005), *„The Nature of the Language Faculty and its Implications for Evolution of Language (Reply to Fitch, Hauser and Chomsky",* in: *Cognition* 97: 211–225.

Major, Roy (1998), „Foreign Accent: Recent Research and Theory", in: *International Review of Applied Linguistics* 15: 185–202.

Major, Roy C. (2001), *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*, London, Mahwah/New Jersey.

Pinker, Steven (1994), *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*, London.

Pinker, Steven (1999), *Words and Rules. The Ingredients of Language*, London.

Pinker, Steven (2002), *The Blank Slate*, London.

Pinker, Steven and Jackendoff, Ray (2005), „The Faculty of Language: What's Special About it?*"* in: *Cognition* 95: 201–236.

Tomasello, Michael (1995), „Language is Not an Instinct", in: *Cognitive Development* 10: 131–156

Tomasello, Michael (2003), *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge Massachusetts and London.

White, Lydia (1989), *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia.

White, Lydia (2000), „Second Language Acquisition: From Initial to Final State", in: John Archibald (ed.), *Second Language Acquisitions and Linguistic Theory*, Oxford.

White, Lydia (2003a), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge.

Udo Ohm, Jena

Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitsprachenerwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive

Im vorliegenden Beitrag werde ich untersuchen, welche Dimensionen des Zweitsprachenerwerbs (ZSE) von kognitiv-interaktionistischen und soziokulturell orientierten Forschungsansätzen bearbeitet werden. In Abschnitt 1 und 2 umreiße ich, wie die für die Zweitsprachenerwerbsforschung (ZSEF) zentralen Phänomene *Sprache*, *Erwerb* und *Lerner* in den beiden Forschungsrichtungen begrifflich erfasst werden. Die zusammenfassende Gegenüberstellung in Abschnitt 3 macht klar, dass nicht nur die grundlegenden Begriffe, sondern auch die Untersuchungsgegenstände letztlich inkommensurabel sind. Das schließt nicht aus, dass die Ergebnisse der beiden Forschungsrichtungen sich ergänzen können. In Abschnitt 4 zeige ich abschließend auf, dass soziokulturelle Ansätze Aspekte des ZSEs erfassen können, die kognitiv-interaktionistischen nicht zugänglich sind.

1. Die kognitiv-interaktionistische Perspektive

Diese Perspektive umfasst sowohl Ansätze mit einem explizit kognitiven Hintergrund, als auch interaktionistische Ansätze, die bei der Modellierung des ZSE auf grundlegende kognitive Konzepte zurückgreifen.

1.1. Sprache

Wissen über Sprache wird in kognitiven Ansätzen als Grad der erworbenen Beherrschung der formalen und funktionalen Eigenschaften der Sprache und der beteiligten mentalen Prozesse begriffen (vgl. Ellis 1997: 348). Es geht dabei nicht um statisches Wissen, sondern um Produktionsregeln[1] zur Ausführung sprachlicher bzw. kommunikativer Akte. Sofern kognitive Ansätze die kommunikative Funktion von Sprache thematisieren, vertreten sie in der Regel eine instrumentelle Sichtweise. Kommunikation dient dem Informationsaustausch und ist vor allem vom Erfolg referenzieller Akte abhängig. Dies gilt auch für interaktionistische Ansätze aus dem Umfeld

[1] Dies gilt nicht für konnektionistische Modelle. Hier steckt das Wissen in den Aktivitätsmustern des Netzes (vgl. Anderson 1996: 30–33).

des *Input-Interaction-Output* (IIO) Modells, wie Block an den für dieses Modell zentralen Konzepten *task* und *negotiation for meaning* zeigen kann (vgl. 2003: 62–68).

1.2. Erwerb

Der *Erwerb* einer Zweitsprache wird in kognitiv-interaktionistischen Ansätzen als Informationsverarbeitung konzeptualisiert. Durch Verarbeitung eines sprachlichen Inputs wird Wissen über sprachliche Strukturen generiert bzw. bereits vorhandenes Wissen restrukturiert. Diese Prozesse werden von internen Mechanismen der Informationsverarbeitung bestimmt, die je nach Modell oder Theorie unterschiedlich konzipiert sind. So wird beim *perceptual saliency* Ansatz beispielsweise angenommen, dass bestimmte sprachliche Strukturen für die Wahrnehmung auffälliger und damit für den Erwerbsprozess zugänglicher sind als andere (vgl. Mitchell/Myles 1998: 74). In Andersons ACT*-Modell findet Lernen statt, indem deklaratives Wissen in leichter und effizienter ausführbares prozedurales Wissen überführt wird (vgl. Ellis 1997: 388).
Krashen hat mit seiner Unterscheidung zwischen unbewusst ablaufendem Erwerbs- und bewusst und gesteuert ablaufendem Lernprozess frühzeitig den Boden für die Übernahme kognitionspsychologischer Konzepte der Informationsverarbeitung in die ZSEF bereitet, die auf der Unterscheidung zwischen automatischen (unbewussten) und gesteuerten (bewussten) Prozessen basierten (vgl. Block 2003: 93–95). Das Informationsverarbeitungskonzept ist auch Grundlage interaktionistischer Modelle des ZSEs, wie Block am Beispiel des IIO-Modells von Gass (1988; vgl. a. Gass/Selinker 2001) zeigt. Ellis behandelt das Modell gar als allgemeines theoretisches Grundgerüst für kognitive Ansätze (vgl. 1997: 348–350).
Interaktionistische Ansätze heben die Bedeutung der Wechselwirkung zwischen den Lerner-internen Mechanismen und der sprachlichen Umgebung für den Informationsverarbeitungsprozess hervor. So können die Interaktionen eines Lerners mit einem Zielsprachensprecher z. B. bewirken, dass der Lerner seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Ausschnitte des sprachlichen Inputs (Nichtübereinstimmungen zwischen zielsprachlichen und lernersprachlichen Formen) fokussiert, die ihm dann als Ressource für die Restrukturierung seiner Lernergrammatik dienen (vgl. Gass 2003: 244f.). Der Lerner kann aber auch selbst, durch spezifische Interaktionen (Nachfragen, explizites Bitten um sprachliche Erläuterungen etc.) einen modifizierten Input initiieren (vgl. u. a. Gass 2001: 272–276; Ellis 1997: 279f.). Long hat diesen Aspekt in der Interaktionshypothese zusammengefasst (vgl. 1996: 451–454).

1.3. Lerner

Aus kognitiv-interaktionistischer Perspektive ist der Lerner somit ein Informationsverarbeiter oder jemanden, der ein komplexes Verarbeitungssystem bedient (vgl. Mitchell/Myles 1998: 73). In der Forschungsliteratur werden entsprechende Lerner-Metaphern verwendet. Die „Lerner als Behälter"-Metapher hat offensichtlich drei Implikationen (vgl. Ellis 2001: 71f.): Der Lerner enthält etwas; es kann etwas in den Lerner hingetan und herausgeholt werden; die Aufnahmekapazität des Lerners ist begrenzt. Am besten geeignet für das Informationsverarbeitungsparadigma scheint die „Lerner als Maschine"-Metapher (vgl. Ellis 2001: 72f.): Man kann darstellen, dass etwas in die Maschine hineingeht (Input) und zugleich diskutieren, wie es beschaffen sein muss, damit die Maschine damit arbeiten kann (Umgebungsbedingungen); man kann den Aufbau der Maschine umreißen (interne Mechanismen, Komponenten, Filter etc.) und thematisieren, wie sie arbeitet (Prozesse, Operationen etc.); man kann sich mit dem beschäftigen, was aus der Maschine herauskommt (Output, Konstruktionen, Produkte etc.), und was angesichts des jeweiligen Ergebnisses weiter getan werden muss (Input modifizieren, erneut verarbeiten etc.).
Der Lerner als Informationsverarbeiter hat selbst nur wenig Einfluss auf den Prozess der Informationsverarbeitung. Zwar suggeriert die „Lerner als Aushandler"-Metapher (vgl. Ellis 2001: 73–75), dass der Lerner aktiv in den Lernprozess eingreift, doch letztlich erschöpft sich seine Aktivität in der Beschaffung weiterer „Daten" bzw. eines modifizierten Inputs für den Informationsverarbeitungsprozess. Mit Ellis kann man daher festhalten, dass die „Aushandler"-Metapher bei kognitiven Ansätzen kompatibel zur „Maschinen"-Metapher ist: „Learners do not negotiate learning, but can negotiate the data they need for learning" (2001: 78).

2. Die soziokulturelle Perspektive

Unter der soziokulturellen Perspektive subsumiere ich hier alle jene Ansätze, die den sozialen und kulturellen Kontext als konstitutiv für den ZSE erachten. Dazu zählen u.a. Ansätze, die sich auf die kulturhistorische Schule der Psychologie von Wygotski berufen, sprachsozialisatorische Ansätze und Ansätze, die an Vorarbeiten der Ethnographie der Kommunikation anknüpfen.

2.1. Sprache

Aus der Wygotskischen Perspektive ist Sprache das wichtigste symbolische Werkzeug zur Vermittlung mentaler Aktivität (vgl. Mitchell/Myles 1998: 145). Mit Sprache können wir unsere eigene Aufmerksamkeit und die Aufmerksamkeit anderer lenken, einen Plan entwerfen oder die Schritte zur Lösung eines Problems artikulieren. Dabei geht es nicht vornehmlich um die Übertragung von Informationen von einem Sprecher zu einem Hörer, sondern um Selbst- und Fremdregulierung. Kommunikation wird als zentral für die gemeinsame Konstruktion von Wissen – auch sprachlichem Wissen – betrachtet. Wissen wird zuerst „inter-mental" entwickelt. Erst danach wird es von den Individuen internalisiert.

Watson-Gegeo und Nielsen heben aus der Perspektive des Sprachsozialisationsansatzes den dynamischen Aspekt von Sprache hervor. Sie sehen Sprache „as integrated into sociocultural behavior, and both the result and creator of context and structure" (2003: 163). Untersuchungen dürften sich daher nicht auf isolierte und idealisierte sprachliche Äußerungen beschränken, sondern müssten den Fokus auf Diskurspraktiken richten.

Pavlenko erweitert diese Sichtweise in Anlehnung an Foucaultsche und Bourdieusche Begriffe um die poststrukturalistische Perspektive, dass Sprache als Diskurs dazu dient, bestehende Machtverhältnisse und Wissensstrukturen zu reproduzieren, zu erhalten oder in Frage zu stellen, dass sprachliche Praxis eine Form symbolischen Kapitals ist, das in ökonomisches und soziales Kapital überführt werden kann, und dass Sprache ein Ort für Identitätskonstitution ist. Der Begriff der Sprachkompetenz müsse für den L2-Sprecher/Hörer daher um das Recht zu sprechen und die Fähigkeit sich Gehör zu verschaffen erweitert werden (vgl. 2002: 283–286).

2.2. Erwerb

Lernen wird in soziokulturellen Ansätzen nicht als *input-output* Mechanismus modelliert, sondern als ein Prozess der Aneignung betrachtet (vgl. Block 2003: 99–102). Der Erwerb einer Sprache ist demnach mit der Aneignung kultureller Erzeugnisse und Praktiken verbunden. Aneignung heißt: Etwas, das zu anderem gehört, wird zu etwas Eigenem gemacht und vom Lerner in Zukunft dazu genutzt, wirkungsvoller an ähnlichen oder verwandten sozialen Aktivitäten zu partizipieren. Erwerb im Sinne von Aneignung ist ein Transformationsprozess, in dem nicht nur der Lerner, sondern auch die angeeigneten Erzeugnisse und Praktiken, und – durch deren Gebrauch in zukünftigen Akten – auch die Situation, in welcher der Lerner nach dem Lernprozess als ein Anderer mit einem anderen Wissen handelt, sich verändern (vgl. Wells 1999: 137).

Pavlenko zufolge fassen poststrukturalistische Ansätze den ZSE begrifflich neu „as an intrinsically social – rather than simply cognitive – process of socialisation into specific communities of practice, also referred to as ‚situated learning'" (Pavlenko 2002: 286). Die Autorin spricht auch die problematischen Aspekte von Lernprozessen an. So könnten Sprachideologien und institutionelle Praktiken den Zugriff auf sprachliche Ressourcen und Interaktionsressourcen sowohl erleichtern als auch verhindern. Pavlenko zitiert eine Reihe von neueren Untersuchungen, die Praktiken der Zugangskontrolle (*gatekeeping practices*) für verschiedene Interaktionssituationen zwischen Muttersprachlern und Zweitsprachenlernern nachweisen. Die Gelegenheit zur Interaktion mit Muttersprachlern kann demnach durch so unterschiedliche Faktoren wie Rasse, Alter und sozialer Status oder Klasse des Sprachlerners, seine Zugehörigkeit zu einer Minderheit aber auch seine Nichtübereinstimmung mit Sprachlernüberzeugungen und Unterrichtspraktiken bedingt sein (vgl. 2002: 286–290).

2.3. Lerner

Lerner werden in soziokulturellen Ansätzen als Personen, als sozial und historisch-biografisch situierte Handelnde verstanden, die für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind. Wie Lerner im Hinblick auf ihren Lernprozess handeln, hängt entscheidend von ihrer Handlungsinitiative (*agency*)[2] ab. Pavlenko merkt hierzu an, dass der individuelle Wille und die individuelle Wahl nur ein Teil der ganzen Geschichte seien, denn Handlungsinitiative werde immer mit-konstruiert. Zum einen werde sie von der besonderen soziokulturellen Umgebung geformt und zum anderen werde sie von denen mit-konstruiert, mit denen der Lerner zusammentreffe. An den Ergebnissen einiger Untersuchungen zeigt Pavlenko die soziokulturelle Bedingtheit oder Konstitution der Handlungsfähigkeit von Zweitsprachenlernern auf (vgl. 2002: 293f.). Bremer et al. (1996) können z. B. nachweisen, dass das Zustandekommen von Interaktionen mit Muttersprachlern nicht allein oder jedenfalls nicht primär vom Willen und der Entscheidung des Zweitsprachenlerners abhängt, sondern dass der Betroffene überhaupt nur dann in Kontakt mit Muttersprachlern kommen kann, wenn die jeweilige soziale Umgebung solch eine Handlungsinitiative zulässt.

[2] Der Begriff *agency* wird als das Ausmaß an Handlungsinitiative verstanden, das einem Menschen in einer konkreten sozialen und historischen-biografischen Situation zur Verfügung steht (vgl. Wenzler-Cremer 2005: 48). Lucius-Hoene/Deppermann behandeln *agency* als wesentlichen Aspekt der historisch-biografischen Konstitution narrativer Identität (2002: 59).

Damit ist implizit die soziale Identität des Zweitsprachenlerners als Ort zähen Ringens (*site of struggle*) angesprochen (vgl. Norton Peirce 1995: 14–16). Lerner ringen mit anderen – vor allem mit Muttersprachlern – um ihr Recht zu sprechen und Gehör zu finden und suchen nach Wegen, die untergeordnete Position zu vermeiden, die ihnen von Muttersprachlern in Kommunikationssituationen häufig zugewiesen wird. Ellis weist darauf hin, dass diese „Lerner als Kämpfer"-Metapher vor allem in Migrationskontexten relevant sein dürfte. Lerner als Kämpfer benötigten Mut und müssten bereit sein, soziale Praktiken in Frage zu stellen und zu verändern (2001: 77).
In diesem Zusammenhang kritisiert Norton Peirce zudem den Begriff der Motivation, der sich auf ein weitgehend festgelegtes Persönlichkeitsmerkmal beziehe (1995: 17). Affektive Faktoren des ZSE würden aber in vielfältiger Weise in ungleichen Machtbeziehungen sozial konstruiert. Sie veränderten sich nicht nur in Abhängigkeit von Ort und Zeit, sie koexistierten womöglich auch in widersprüchlicher Weise in ein und demselben Lernerindividuum (1995: 12). Mit dieser „Lerner als Investor"-Metapher (vgl. Ellis 2001: 77) macht Norton Peirce klar, dass Lerner unter der Voraussetzung in eine Zweitsprache investieren, dass sie dadurch eine größeren Auswahl symbolischer und materieller Ressourcen erwerben können (vgl. 1995: 17).

3. Zusammenfassung: Informationsverarbeitung vs. Partizipation

Die Phänomene *Sprache*, *Erwerb* und *Lerner* werden in den dargestellten Forschungsrichtungen begrifflich sehr unterschiedlich gefasst werden. Aus kognitiv-interaktionistischer Perspektive erfüllt Sprache hauptsächlich referenzielle Funktionen im Dienste des Informationsaustauschs. Aus der Perspektive soziokultureller Ansätzen wird Sprache als Werkzeug zur Selbst- und Fremdregulierung, als Werkzeug zur sozialen Konstruktion und Aneignung von Wissen, Identität und sozialen Praktiken begriffen.
Der ZSE ist aus kognitiv-interaktionistischer Perspektive vor allem ein intramentaler Entwicklungsprozess. Neue Informationen werden aus der sprachlichen Umgebung aufgenommen, intern verarbeitet und in das bereits vorhandene Wissen integriert. Über die Interaktion mit der sprachlichen Umgebung kann die Beschaffenheit des Inputs beeinflusst werden. Der Gebrauch der Zweitsprache hat aber allenfalls einen indirekten Einfluss auf den Erwerbsprozess. „Letztlich findet die Informationsverarbeitung – der Fremdsprachenerwerb – im kognitiven System des Individuums statt" (Riemer 1997: 77). Soziokulturelle Ansätze begreifen den Erwerb einer Zweitsprache als Sozialisationsprozess oder als fortschreitende Partizipation an der ziel-

sprachlichen Gemeinschaft. Dies geschieht durch die Aneignung kultureller Erzeugnisse und Praktiken in sozialer Interaktion. Der Verlauf dieses Prozesses wird maßgeblich von den Zugriffsmöglichkeiten des Lerners auf zielsprachliche Ressourcen und dem Ausmaß an Handlungsinitiative, das ihm in der konkreten Situation zur Verfügung steht, bestimmt.
Aus kognitiv-interaktionistischer Perspektive ist der Lerner ein Informationsverarbeiter. Das zeigen auch die verwendeten Metaphern: Lerner als „Behälter" für Wissen, als „Maschine" zur Informationsverarbeitung und als „Aushandler" von Bedeutung im Sinne einer Interaktion mit der sprachlichen Umgebung. Mit Bezug auf diese gängigen metaphorischen Konstruktionen des Lerners macht Ellis auf die Tendenz der „mainstream" ZSEF aufmerksam, „to view L2 learners as objects that have learning done to them rather than as agents responsible for their own learning" (2001: 78).
Aus soziokultureller Perspektive ist der Lerner ein historisch und sozial situierter Handelnder, der selbst eine aktive Rolle im Erwerbs- oder Lernprozesses übernehmen muss. So ist der Erwerb einer Zweitsprache mit dem Aushandeln von Identität verbunden. Häufig müssen Lerner mit Muttersprachlern um ihr Recht zu sprechen ringen und um die Anerkennung als gleichberechtigte Kommunikationspartner kämpfen. Ihr manchmal ambivalenter Wunsch die Zielsprache zu lernen und zu gebrauchen kann mit der Investor-Metapher erfasst werden: Sie sind bereit in eine Zweitsprache zu investieren, wenn sie einen Gewinn in Form materiellen oder kulturellen Kapitals erwarten können.

4. Ausblick: Erkenntnisperspektiven soziokultureller Ansätze

Während kognitiv-interaktionistische Ansätze den Einfluss interner und externer Faktoren auf den als Informationsverarbeitung konzipierten ZSE-Prozess analysieren, untersuchen soziokulturelle Ansätze, wie Lerner sich Wege der Partizipation an zielsprachlichen Gemeinschaften erschließen, wie sie diese in Anspruch nehmen, warum sie mit ihren Lernaktivitäten scheitern oder Erfolg haben und wie die jeweiligen Lernaktivitäten sich zu einer Lerngeschichte zusammenfügen (vgl. Block 2003: 109f.). Soziokulturelle Ansätze können kognitiv-interaktionistische Ansätze somit nicht ersetzen. Sie verstehen sich vielmehr als komplementäre Ansätze, die Aspekte des ZSE bearbeiten, die stärker kognitiv ausgerichtete Ansätze nicht erfassen können (vgl. Pavlenko/Lantolf 2000: 156). Dies sei abschließend an zwei Beispielen aus einem Korpus autobiografischer Erzählungen über ZSE andeutet (vgl. Ohm 2004).
Eine deutschstämmige Aussiedlerin aus Polen stellt dar, wie sie über Jahre hinweg erfolglos Versuche unternimmt, sich das von ihr als Muttersprache empfundene Polnisch in Sprachkursen wieder anzueignen. Die Erfolg ver-

sprechendere Strategie, sich über Besuche bei Verwandten und Bekannten in Polen Zugang zu den sprachlichen und interaktiven Ressourcen des Polnischen zu verschaffen, wendet die Informantin nicht an. Sie fürchtet, bei diesen Besuchen ihrem Selbstverständnis, „polnisch zu sein" und demzufolge auch über Sprachkompetenz im Polnischen verfügen zu müssen, nicht gerecht werden zu können. Das Ausmaß der Handlungsinitiative, das der Informantin zur Verfügung steht, hängt nicht nur von der gegebenen Situation und den von ihr imaginierten zukünftigen Handlungsabläufen ab. Für ihre zurückhaltende und auf Sicherheit bedachte Investition in die Zweitsprache ist auch und vor allem das kritische Verhältnis von Teilen ihrer Selbstidentität (polnisch sein) zu den Fremderwartungen und -positionierungen, die sie für den Fall eines Polenbesuchs imaginiert, verantwortlich. Handlungsinitiative – das zeigt dieser Fall – ist kein unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein sozial und historisch-biografisch konstruierter Teil der Handlungsdispositionen einer Person (vgl. Lantolf/Pavlenko 2001: 146).

Im zweiten Fall geht es um einen deutscher Muttersprachler, der aus der anfänglichen Erfahrung, in den USA sofort nach der ersten mündlichen Äußerung als Nichtmuttersprachler identifiziert zu werden, das Hauptmotiv für seine zukünftigen Lernaktivitäten entwickelt: Lernen, um nicht mehr als Nicht-Muttersprachler aufzufallen. Seine Lernstrategie besteht darin, zu beobachten, welche sprachlichen Praktiken von Zielsprachensprechern in der Alltagskommunikation verwendet werden, und diese dann selbst in konkreten Situationen anzuwenden. Schon bald macht er die Erfahrung, dass er dazu gehört, dass er „als Amerikaner durchgeht" und sich in allen Lebenslagen so ausdrücken kann, wie er es will. Der Wunsch, nicht als Nicht-Muttersprachler aufzufallen, bildet das Hauptmotiv für die Lerninitiativen des Informanten. Er nutzt systematisch die ihm im Alltag zur Verfügung stehenden zielsprachlichen Ressourcen. Seine Investition in die Zielsprache zahlt sich für ihn in der Weise aus, dass er einem Muttersprachler gleich an der zielsprachlichen Gemeinschaft partizipieren kann.

Es konnten an dieser Stelle natürlich nur stark gekürzte Handlungsstränge aus den Fällen skizziert werden. In Verbindung mit den vorhergehenden Überlegungen wird aber deutlich, dass soziokulturelle Forschungsansätze helfen, Zweitsprachenlerner als Personen zu verstehen. Zweitsprachenlerner handeln in spezifischen sozialen und biografischen Kontexten und werden dabei von ihren dynamischen sozialen Identitäten beeinflusst. Ihre Motive, Ziele, Handlungen und Selbstidentitäten sind Veränderungen unterworfen, die nicht zuletzt durch das Verhalten ihrer sozialen Umgebung verursacht werden. Soziokulturelle Untersuchungen untersuchen diese Zusammenhänge und versuchen Ansatzpunkte für eine Förderung von Sprachlern- und Partizipationsprozessen zu liefern.

5. Literaturverzeichnis

Anderson, John R. (1996), *Kognitive Psychologie*, 2. Aufl., Heidelberg.

Block, David (2003), *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Washington, D.C.

Breen, Michael (ed.) (2001), *Learner Contributions to Language Learning*, London.

Bremer, Kathrine / Vasseur, Marie Thérèse / Roberts, Celia / Simonot, Margret / Broeder, Peter (1996), *Achieving Understanding. Discourse in Intercultural Encounters*, London.

Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden.

Ellis, Rod (1997), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford.

Ellis, Rod (2001), „The Metaphorical Constructions of Second Language Learners", in: Michael Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning*, London, 65–85.

Gass, Susan M. (1988), „Integrating Research Areas: a Framework for Second Language Studies", in: *Applied Linguistics*, 9 (2), 198–217.

Gass, Susan M. (2003), „Input and Interaction", in: Doughty/Long (2003), 224–255.

Gass, Susan M. / Selinker, Larry (2001), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, 2nd ed., Mahwah, NJ.

Lantolf, James P. (ed.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford.

Lantolf, James P. / Pavlenko, Aneta (2001), „(S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding Second Language Learners as People", in: Michael Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning*, London, 141–158.

Long, Michael (1996), „The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", in: William Ritchie / Tej K. Bhatia (eds), *Handbock of Second Language Acquisition*, London, 413–468.

Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2002), *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, Opladen.

Mitchell, Rosamond / Myles, Florence (1998), *Second Language Learning Theories*, London.

Norton Peirce, Bonny (1995), „Social Identity, Investment, and Language Learning", *TESOL Quarterly* 29 (1), 9–31.

Ohm, Udo (2004b), „Zum Zweitsprachenerwerb von wirklichen Lernern im richtigen Leben", in: *Deutsch als Zweitsprache*, 4/2004, 47–64.

Pavlenko, Aneta (2002), „Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use", in: Vivian Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon, 277–302.

Pavlenko, Aneta / Lantolf, James P. (2000), „Second Language Learning and Participation and the (re)construction of selves, in: James P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, 155–177.

Riemer, Claudia (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, Baltmannsweiler.

Watson-Gegeo, Karen Ann / Nielsen, Sarah (2003), *Language Socialisation in SLA*, in: Catherine J. Doughty / Michael H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden 155–177.

Wells, Gordon (1999), *Dialogic Inquiry,* Cambridge.

Wenzler-Cremer, Hildegard (2005), *Bikulturelle Sozialisation als Herausforderung und Chance. Eine qualitative Studie über Identitätskonstruktionen und Lebensentwürfe am Beispiel junger deutsch-indonesischer Frauen,* Diss., http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2267/[PDF-Datei], Zugriff: 15.10.2006.

Hans H. Reich, Koblenz-Landau

Türkisch-deutsche Sprachbiographien – Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen

Mosaiksteine – zusammengetragen in der Erwartung, dass sich ein Bild daraus rekonstruieren lässt: Es geht um die sprachbiographischen Muster einer Generation, der Generation der Migrantenkinder, die in einer deutschsprachigen Gesellschaft aufwachsen und dort zur Schule gehen. Solche Muster kommen durch sprachsoziologische und sprachpolitische Verhältnisse zustande, die zwar historisch veränderlich sind, aber doch für eine gewisse Zeit (die Zeit einer Generation) konstant sein können und relativ Viele betreffen. Darum kann man versuchen, Gemeinsamkeiten zu erkennen, auch wenn jeder und jede Einzelne für sich in der Auseinandersetzung mit Anderen sein oder ihr individuelles sprachbiographisches Muster lebt.
Es werden weiße Flecken bleiben, denn einige Mosaiksteine fehlen ganz und gar. So haben wir nur wenig wissenschaftliches Wissen über die Sprachsozialisation der drei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen, obwohl bekannt ist, dass es Viele davon gibt (vgl. Krumm/Jenkins 2001) und obwohl die Bedeutung dieses Sachverhalts für die Theorie hoch eingeschätzt werden muss (vgl. List/List 2001; Brizić 2006). Dass also Zweisprachigkeit als Hauptkennzeichen des gemeinten sprachbiographischen Musters angesetzt wird, muss als eine Reduktion gegenüber der realen Mehrsprachigkeit vieler Einzelner gelten. Es lässt sich aber vielleicht doch, wenigstens vorläufig rechtfertigen durch die Bedeutsamkeit von Erst- und Zweitsprache in Abhebung von den weiteren Sprachen, die ein Mensch im Lauf seines Lebens erwirbt.
Die verfügbaren Mosaiksteine sind auch nicht bunt genug, um das Bild in seiner ganzen Farbigkeit zu rekonstruieren. Dass nur die türkisch-deutsche Zweisprachigkeit zum Thema gemacht wird, ist eine ebenso starke Reduktion gegenüber der Vielsprachigkeit der Gesellschaft – eine Reduktion, die eigentlich nicht zu rechtfertigen ist. Man kann sie bestenfalls entschuldigen durch die Tatsache, dass in Deutschland allein über diese Sprechergruppe genügend Forschungsergebnisse vorliegen, um so etwas wie die Rekonstruktion eines sprachbiographischen Mosaiks überhaupt zu versuchen.
Was empirisch bekannt ist, berührt, wie lückenhaft es auch sein mag, eine Reihe von theoretischen Fragen: Einfluss des Alters, Bedeutung des Inputs, Interdependenz, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Schwellenhypothese. Der

folgende Text kann diese Auseinandersetzungen nicht entfalten, er muss und wird sich damit begnügen, die empirischen Befunde darzustellen, die in solchen Diskussionen Berücksichtigung verdienen.

Vorschulische und außerschulische Aneignung der Sprachen

In den türkischen Migrantenfamilien ist die erste Sprache der Kinder ganz überwiegend die Herkunftssprache der Eltern. Das zeigt etwa eine Erhebung des Zentrums für Türkeistudien (2001), der zufolge 56 % der türkischen Väter und 55 % der türkischen Mütter in der Familie Türkisch sprechen, 35 % der Väter und 34 % der Mütter in der Familie Türkisch und Deutsch mischen (und auch in diesen Fällen dürfte die hauptsächlich mit den Babys gesprochene Sprache das Türkische sein), nur 6 % der Väter und 8 % der Mütter sprechen Deutsch zuhause, und auch dabei kann das Alter der Kinder eine Rolle spielen (vgl. Jeuk 2003: 267; Reich 2005a).
Alle Kinder lernen ihre erste Sprache ziemlich sicher und, soweit es die grundlegenden Strukturen und den Grundwortschatz der gesprochenen Sprache betrifft, auch ziemlich vollständig, ohne dass dazu eine besonders sprachbewusste Umwelt erforderlich wäre. Das gilt auch in der Emigration. Gewiss ist die Spracherziehung schwieriger, wenn die Familiensprache in der Umgebung seltener, vielleicht gar nicht gesprochen wird, doch kann man sagen, dass die Migrantenfamilien dieser Aufgabe weitgehend gerecht werden. Bei einer Untersuchung an Hamburger Kindergärten (Reich 2005a) waren unter 20 Kindern im Alter von vier Jahren drei Fälle mit zurückgebliebener Muttersprache, die alle drei auf besondere Umstände zurückzuführen sind: ein portugiesisch-deutscher Junge mit Hörbeeinträchtigung, ein türkisch-deutsches Mädchen mit (kognitiv bedingter?) Wortkargheit in beiden Sprachen und ein polnisches Mädchen, das Polnisch fast nur von ihrer Großmutter hört, von ihrer allein erziehenden Mutter aber auf Deutsch angesprochen wird.
Eine Untersuchung von ca. 150 türkisch-deutschen Schulanfängern, ebenfalls in Hamburg, hat ergeben, dass die Kinder ihre türkische Erstsprache zwar in sehr unterschiedlichem Maße beherrschen, diese Unterschiede aber nicht größer sind als bei einsprachig türkischen Kindern auch. Ihr durchschnittliches Niveau im Türkischen kann mit dem Niveau einsprachig türkischer Kinder dieses Alters zumindest verglichen werden, auch wenn es vielleicht als etwas schwächer eingeschätzt werden muss (Reich 2004). Ähnliche Ergebnisse haben sich bei früheren Untersuchungen mit türkisch-deutschen Schulanfängern in Bremen (Hepsöyler/Liebe-Harkort 1988; 1991) und in Mannheim (Karasu 1995) gezeigt.

Wir können – alles in allem – im vorschulischen Alter von einer annähernd normalen Entwicklung der Erstsprache in der Emigration ausgehen, soweit die Eltern nicht bewusst eine andere Wahl getroffen haben.

Deutsch kommt in der frühen Kindheit als Zweitsprache hinzu – am wirksamsten durch die aktive Kommunikation mit älteren Geschwistern, weniger durch das Fernsehen und das Auch-Deutsch der Eltern. Beim Eintritt in den Kindergarten sind die Deutschkenntnisse auf recht unterschiedlichem Stand. Die Hamburger Kindergartenstudie (Reich 2005a) zeigt, dass sich unter den Vierjährigen alle denkbaren Deutsch-Niveaus finden. Es gibt kein einziges Kind, das überhaupt keine Deutschkenntnisse hätte. Es gibt aber eine nennenswerte Anzahl von Kindern, die auf dem Niveau einfacher, noch nicht grammatisch strukturierter Mehrwortaussagen stehen („ich nicht dschaukel", „Mürvet so machen"). Eine große Zahl von Kindern verfügt über einen elementaren Wortschatz, setzt das Verb an die zweite Stelle im Satz, kann einfache Dialoge durchhalten und Mitteilungen äußern, die aus mehr als einem Satz bestehen. Es gibt schließlich weit entwickelte Kinder, die über einen hinreichenden Grundwortschatz verfügen, Begründungen liefern und kleine zusammenhängende Erzählungen bestreiten können, Sätze miteinander verbinden und erste Nebensätze verwenden. Der Kindergarten kann diese Unterschiede zum Teil, aber eben auch nur zum Teil ausgleichen oder verringern (Jeuk 2003: 287).
Daher ergibt sich auch noch bei den Schulanfängern das Bild einer relativ zufälligen Streuung der Deutschkenntnisse. Es gibt dabei auch noch keinen nachweisbaren Zusammenhang mit dem Entwicklungsstand der Erstsprache. Im Durchschnitt sind die Deutschkenntnisse, soweit interlinguale Vergleiche möglich und zulässig sind, deutlich geringer als die Kenntnisse des Türkischen (Reich 2004). Dies bedeutet nun erst recht, dass die Deutschkenntnisse der Migrantenkinder bei Schulanfang im Durchschnitt deutlich geringer sind als die Deutschkenntnisse ihrer einsprachigen Klassenkameraden. Bestätigt wird dies durch die Erhebungen bei Schulanfängern in Wien (Olechowski/Hanisch/Katschnig u. a. 2002: 30–33; Peltzer-Karpf/Wurnig/Schwab u. a. 2003). In der Untersuchung von Olechowski u. a. waren 51 Kinder mit Türkisch als Erstsprache einbezogen. Die Analyse ihrer mündlichen deutschsprachigen Äußerungen führt in allen Analysekategorien zu wesentlich niedrigeren Punktwerten als bei der nur deutschsprachigen Vergleichsgruppe.
Bemerkenswert sind bei diesen Untersuchungen zwei weitere Aspekte:
Das erste bemerkenswerte Teilergebnis bezieht sich auf den Kindergartenbesuch. Bei den Kindern beider bilingualer Sprachgruppen wirkt sich der Kindergartenbesuch erkennbar positiv auf den Stand der Deutschkenntnisse bei Schulbeginn aus, während bei den monolingual deutschsprachigen Kindern

kein Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Kindergartenbesuch festzustellen ist. Bis zum vierten Schuljahr gleichen sich aber diese Unterschiede aus (Olechowski/Hanisch/Katschnig u.a. 2002: 45). Im Lichte dieser Erkenntnis sind dann auch die IGLU-Ergebnisse (Bos/Lankes/Prenzel u.a. 2003: 127–130) zum Kindergartenbesuch zu lesen (vgl. auch Preibusch 1992: 164): Dieser Untersuchung zufolge ist ein mindestens zweijähriger Besuch des Kindergartens oder der Vorschule geeignet, das Niveau der Deutschkenntnisse beträchtlich zu erhöhen, und dieser Einfluss ist auch am Ende der Grundschulzeit noch nachweisbar.

Das zweite bemerkenswerte Teilergebnis bezieht sich auf den Unterschied zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft. Die Kinder mit Bosnisch/Serbisch/Kroatisch als Erstsprache schneiden bei den Deutschkenntnissen zwar ebenfalls schlechter als die einsprachig deutschen Kinder, aber deutlich besser als die Kinder mit Türkisch als Herkunftssprache ab. Der populären Deutung dieser Differenz, sie sei einer besonders starken Sprachloyalität der türkischen Familien geschuldet, widerspricht Brizić (2006), die in einer Untersuchung mit 51 Migrantenfamilien plausibel machen kann, dass vielmehr die Minderheitenerfahrungen der Eltern in den Herkunftsgesellschaften, insbesondere ihre sprachlichen Minderheitenerfahrungen und die damit zusammenhängenden Bildungserfahrungen als wesentliche Ursache des relativ schlechteren Abschneidens anzunehmen sind. Komplementär zu dieser Untersuchung kann man die Ergebnisse der Arbeit von Preibusch (1992) lesen, der die sprachlichen Leistungen im Türkischen und im Deutschen mit den Integrationsstrategien und den Zukunftsorientierungen der Familien in Zusammenhang gebracht hat. Dieser Untersuchung zufolge schneiden diejenigen Schüler und Schülerinnen in beiden Sprachen schriftlich und mündlich am besten ab, welche in Familien aufwachsen, in denen „eine gewisse traditional getönte Strenge mit wohldosierten Integrationstendenzen" (ebda 165) herrscht. In den Familien dieser Kinder wird sowohl Türkisch als auch Deutsch gesprochen; die Kinder haben überwiegend türkische, aber auch deutsche Freunde; sie besuchen überdurchschnittlich häufig den Türkisch-Unterricht des Konsulats, als Fremdsprache an der Schule wählen sie dagegen eher Englisch als Türkisch. Im Unterschied dazu erreichen Kinder aus Familien, die sich angestrengt um eine Assimilation unter Verdrängung des Türkischen bemühen, logischerweise nur dürftige Türkisch-, aber auch nur mittelmäßige Deutschkenntnisse.

Je älter die Kinder werden, desto mächtiger wird der Einfluss der *peers* auf ihren Sprachengebrauch. Die Freundschaften, die sie im Kindergarten und später in der Schule schließen, werden weitgehend unbekümmert um sprachliche Unterschiede geschlossen, die „gemischten" Freundschaften

überwiegen entschieden. In der Umfrage des Deutschen Jugendinstituts (2000) sind es 65 % der Kinder, die Deutsch als wichtigste Kommunikationssprache mit den Freunden angeben, in der Essener Umfrage (Chlosta/Ostermann/Schroeder 2004) sind es 89 %, in der Hamburger Umfrage (Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003), die nach Herkunftssprachen unterscheidet, sind es 60 % bis 64 % der türkischen Kinder. Über den Einfluss der peers-Beziehungen auf das Niveau der Deutschkenntnisse kann man aber derzeit nur spekulieren, es liegen keine empirischen Untersuchungen dazu vor.

Zweisprachigkeit im Grundschulalter

Dass sich der Übergang in die deutschsprachige Schule in erheblicher Weise auf das Verhältnis der beiden Sprachen auswirkt, kann als nahezu selbstverständlich unterstellt werden.
Karasu (1995) findet, dass der Eintritt in die Grundschule zu einem Entwicklungsschub beim deutschen Wortschatz führt, während sich die Entwicklung des türkischen Wortschatzes verlangsamt. Dieses Muster ist besonders ausgeprägt bei den Kindern, die zuvor wenig Kontakt mit dem Deutschen hatten und demgemäß niedrige Deutschkenntnisse aufweisen.
Bei den Kindern der Hamburger Untersuchung entwickelt sich das Türkische auch während der Grundschulzeit weiter und das Deutsche holt kräftig auf. Im dritten Schuljahr hat die mündliche Erzählfähigkeit im Deutschen den Stand des Türkischen erreicht (Reich 2005b). Aber auch dieses Ergebnis bedeutet nicht, dass die türkisch-deutschen Kinder im Deutschen den Durchschnitt der einsprachig deutschen Kinder erreicht hätten. Man hat zu bedenken, dass auch die Kinder der Hamburger Untersuchung nur vergleichsweise wenig Unterricht in türkischer Sprache erhalten haben; anders gesagt: die Deutschkenntnisse der türkisch-deutschen Schüler haben sich zwar „auf natürliche Weise" weiter entwickelt und das Türkische eingeholt, sie haben aber – im Durchschnitt – das Niveau nicht erreicht, das im deutschsprachigen Unterricht (der von einsprachig deutschen Maßstäben ausgeht) vorausgesetzt wird. Die Untersuchung von Hepsöyler/Liebe-Harkort (1991) findet gegen Ende der Grundschule in Umkehrung der Ausgangslage bereits einen Wortschatzvorsprung des Deutschen vor dem Türkischen, wobei jedoch das erreichte Niveau sowohl gegenüber einsprachig deutschen wie gegenüber einsprachig türkischen Kindern zurücksteht.
Bei der Hamburger Grundschulstudie (Reich 2004) zeichnet sich ab, dass der Zusammenhang zwischen den Entwicklungen im Mündlichen und im Schriftlichen nicht sehr stark ist, anders formuliert: dass der schriftlichen Entwicklung eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber der mündlichen Sprache zu-

kommt. Darin liegt eine Chance der Schule, die aber, wie es scheint, nicht in vollem Maße genutzt wird. IGLU, die international vergleichende Untersuchung am Ende des vierten Schuljahres (Bos/Lankes/Prenzel u.a. 2003; 2004), findet, dass die durchschnittlichen Leistungen der Migrantenschüler beim Leseverstehen deutscher Texte bereits erkennbar hinter denen der Kinder aus einheimisch deutschen Familien zurück liegen.

Zweisprachigkeit im Sekundarschulalter

Von hier an beginnen die Mosaiksteine für das Türkische auszugehen. Es sind nur noch die Hohlformen zu erkennen, in die sie eingepasst werden müssten: Aussagen über die nicht-deutschen Herkunftssprachen im Allgemeinen.
Selbst darüber weiß man wenig Konkretes. Man muss vermuten, dass sich die angedeutete Tendenz eines verlangsamten „natürlichen" Sprachzuwachses fortsetzt und dabei der Abstand zu den gleichaltrigen Einsprachigen immer größer wird. Insbesondere fehlt es an Untersuchungen über die Auswirkungen, die der Türkischunterricht in der Emigration (auf der Primar- wie auf der Sekundarstufe) auf die zweisprachige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hat. Zwei Ausnahmen, die allerdings wenig besagen: Die zitierte österreichische Studie enthält auch eine Tabelle, die zur Kenntnis gibt, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Besuch des Türkischunterrichts und den Leistungen im Leseverstehen deutscher Texte bestehe (Olechowski/Hanisch/Katschnig u. a. 2002: 49). Und als Gegenstück dazu: In der Jugendlichenbefragung von Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2005: 225) wird kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Besuch des Herkunftssprachenunterrichts und der Selbsteinschätzung der Kompetenz in der Herkunftssprache gefunden. Durch die von Hopf (2005) und Esser (2006) angestoßene Diskussion ist aber ein dringlicher Bedarf an genaueren Untersuchungen zum Herkunftssprachenunterricht entstanden. Hopf behauptet einen schädlichen Einfluss jedes Unterrichts in der Erstsprache auf den Deutscherwerb, da dieser Unterricht der Deutschförderung Zeit wegnehme. Diese These von der Konkurrenz um Lernzeiten kann nach eingehender Analyse amerikanischer Untersuchungen zum bilingualen Unterricht (Söhn 2005) und in Übereinstimmung mit den zitierten österreichischen Befunden als widerlegt gelten. Esser dagegen verficht „nur" die These der Wirkungslosigkeit jeder bilingualen Bildung, also auch des Unterrichts in der Erstsprache, für den Schulerfolg. Dabei wird „Schulerfolg" als eine sehr kompakte Größe behandelt und „bilinguale Bildung" ebenfalls als gänzlich homogener Begriff in die Argumentation eingebracht. Gebraucht würden Untersuchungen zur Qualität des Herkunftssprachenunterrichts in den deutschsprachigen Ländern und seiner Koordina-

tion mit dem mainstream-Curriculum in Verbindung mit Lernerfolgen, die nicht allein an Zuweisungsentscheidungen und Abschlussqualifikationen der bestehenden Schulsysteme festzumachen sind.
In den großen Vergleichsuntersuchungen PISA und DESI spielen die Erstsprachen der Jugendlichen eine geringe Rolle. In der PISA-Studie kommen sie nur als negative Größe vor, nämlich als „Umgangssprache im Elternhaus", die „nicht der Sprache der Tests entspricht" (PISA-Konsortium 2004: 259f); dieser Sachverhalt wird als Bedingungsfaktor präsentiert, der einen negativen Einfluss auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen ausübt (PISA-Konsortium 2004: 270f; vgl. PISA-Konsortium 2005: 270–287). In der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2006) ist von „Erstsprachen" allgemein die Rede; ihnen wird ein positiver Einfluss auf die schulischen Englischleistungen zugeschrieben. Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als es nahe legt, den Begriff des Schulerfolgs differenzierter zu betrachten und dabei den unterschiedlichen Funktionen sprachlicher Ausgangslagen und sprachlicher Lernprozesse innerhalb des Curriculums Rechnung zu tragen.
Was das Deutsche im Sekundarschulalter betrifft, so sind die Mosaiksteine, mit denen seine Entwicklung darzustellen wäre, schon recht farblos, mehr oder minder grau. Will heißen, die Untersuchungen unterscheiden kaum noch zwischen Deutsch als Erst- und als Zweitsprache und nicht zwischen unterschiedlichen Erwerbsverläufen. Es sind einheitliche Skalen, auf denen viele Migrantenjugendliche untere Plätze einnehmen. Die Mosaiksteine sind hier auch ganz ungleichmäßig verteilt, die meisten liegen am Rand des Bildes. Es geht fast nur noch um die Abschlüsse, nicht um Verläufe. Das ist eine empfindliche Lücke, wenn man sich über Verbesserungen Gedanken machen möchte.

Der Vergleich der IGLU-Ergebnisse zum Leseverstehen deutscher Texte mit den entsprechenden PISA-Ergebnissen zeigt, dass sich die Schere zwischen den einsprachig-einheimischen und den zweisprachigen Migrantenschülern, die am Ende der Grundschulzeit festzustellen war, nicht schließt, sondern weiter öffnet – in Deutschland mehr als in allen vergleichbaren Ländern (Bos/Lankes/Prenzel u. a. 2003: 296f). Besonders niedrig sind die Werte, die von den Schülern türkischer Herkunft erreicht werden (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 372–379). Von der Verbesserung der Durchschnittswerte beim Leseverstehen deutscher Texte, die die Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland von der ersten bis zur zweiten Erhebung verzeichnen konnten, haben die Migrantenschüler nicht profitiert, ihr Abstand zu den einheimischen Schülern ist eher größer geworden. (Deutsches PISA-Konsortium 2002: 80–89; verglichen mit den Ländererergebnissen in: PISA-Konsortium Deutschland 2005: 94–96; für einen direkten Vergleich fehlen die ent-

sprechenden Werte). Bei beiden PISA-Erhebungen hat sich gezeigt, dass die größten Unterschiede nicht in der Spitze zu finden sind (wo sie natürlich auch existieren), sondern am unteren Ende. Es ist die Gruppe von Migrantenschülern mit den schwachen und den ganz schwachen Leistungen, die viel zu groß ist. Es ist die Gruppe derer, die gewissermaßen abgehängt sind vom Bildungsprozess, sprachlich nicht mehr mitkommen und darum auch in den anderen Fächern und Lernbereichen immer mehr hinterher hinken.
Eine mögliche Erklärung liefert ein anderer schockierender Befund, der sich bereits bei der ersten Erhebung abzeichnete und bei der zweiten Erhebung noch einmal besonders herausgestellt wurde: Dass Schülerinnen und Schüler, die eine Schule im Herkunftsland besucht haben und nun plötzlich in einer anderen Sprache weiter lernen sollen, auf sprachliche Schwierigkeiten stoßen, ist unmittelbar einleuchtend, es zeigt sich in den Bildungssystemen aller Einwanderungsländer. Man sollte aber erwarten, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre gesamte Schullaufbahn im Einwanderungsland durchlaufen haben, mehr Chancen hatten, die Sprache des Einwanderungslandes zu erlernen, und darum in ihren fachlichen Leistungen besser abschneiden als diejenigen, die während der Schulzeit zuwandern. In Deutschland ist dies nicht der Fall. Im Gegenteil, die Zuwanderer sind tendenziell sogar etwas besser als die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die hier geboren wurden. Man muss dies wohl so deuten, dass sie zwar Deutsch als Kommunikationssprache erworben haben, dass ihnen aber ungenügende Möglichkeiten geboten worden sind, Deutsch auch als Schul- und Bildungssprache zu erlernen.
Bereits Jahre zuvor hatte Knapp (1997) bei der Untersuchung schriftlicher Nacherzählungen von Hauptschülern gefunden, dass diejenigen Schüler, die vor ihrer Einwanderung nach Deutschland noch die Schule im Herkunftsland besucht hatten, hinsichtlich der Textkohärenz und der Textform höhere Werte erreichten als diejenigen, die von Anfang an die deutsche Schule besucht hatten.
Die DESI-Studie, welche die Fachleistungen in Deutsch und Englisch im 9. Schuljahr untersucht, erlaubt es, die Unterschiede zwischen den Deutschleistungen einheimisch einsprachiger und lebensweltlich zweisprachiger Schülerinnen und Schüler noch etwas weiter zu differenzieren. Der Abstand besteht nicht nur in der Gesamtleistung, sondern auch bei fast allen einzelnen Kompetenzen im Deutschen – allerdings in unterschiedlicher Stärke: Wenn man berücksichtigt, dass die Sozialschicht und der Bildungsstand der Eltern und die Intelligenz sowie das Geschlecht der Jugendlichen Einfluss auf ihre Leistungen haben, und diesen Einfluss heraus rechnet, kann man sagen, dass die Schüler mit Migrationshintergrund in der deutschen Rechtschreibung – im 9. Schuljahr – genau so gut oder genau so schlecht sind wie ihre einheimisch

deutschen Klassenkameraden auch. Spürbare Unterschiede dagegen gibt es bei der Lesekompetenz, bei der Argumentationsfähigkeit und bei der Formulierung von Texten, auch bei der Sprachbewusstheit (dem müsste freilich näher nachgegangen werden, da es im Widerspruch zu Befunden der internationalen Zweisprachigkeitsforschung steht). Geradezu dramatisch aber sind die Unterschiede zu Ungunsten der Schüler mit Migrationshintergrund im Bereich des deutschen Wortschatzes (DESI-Konsortium 2006: 22–26). Das gibt Hinweise darauf, woran es in der Deutschförderung der Sekundarschulen am meisten mangelt. Es ist die didaktisch durchdachte Hinführung zu den anspruchsvolleren Funktionen des Deutschen, die in der Schule zum Lernen und später zur sozialen Selbstbehauptung gebraucht werden.

Zusammenfassung

Aus dem Puzzle der Einzeluntersuchungen ergibt sich ein Bild der Potenziale und der Defizite und damit ein Bild der Interventionsmöglichkeiten, die versäumt oder ergriffen werden können: Die sprachliche Primärsozialisation der türkisch-deutschen Kinder und Jugendlichen vollzieht sich im Medium des Türkischen in einer mehr oder minder starken Partnerschaft mit dem Deutschen. Darauf können die allgemeine Sprachbildung und die spezifische Deutschförderung im Elementarbereich aufbauen. Das braucht Sachverstand und Zeit. Wo diese zur Verfügung stehen (was nicht überall der Fall ist), können im Kindergartenalter Grundlagen einer gelingenden zweisprachigen Weiterentwicklung gelegt werden. Diese können dann in der peers-Sozialisation zweifellos genutzt und weitergeführt werden. Die sprachlichen Fähigkeiten freilich, die von Schule und deutschsprachigem Unterricht gefordert werden, können im Kindergarten nicht vorweggenommen werden und sie decken sich auch nicht mit den Fähigkeiten, die in der Kommunikation mit Geschwistern, Freunden und Klassenkameraden angeeignet werden. Das Erlernen der Sprache der Schule und des deutschsprachigen Unterrichts ist ein eigener Prozess. Seine Förderung verlangt noch einmal Sachverstand und Zeit. Wo sie zur Verfügung stehen (was nicht überall der Fall ist), müssten sie sich über die orthographische und grammatische Korrektheit hinaus auf die anspruchsvolleren semantischen und textuellen Fähigkeiten richten, die in der Erstsprache wie in der Zweitsprache zu erwerben sind und den Kern dessen ausmachen, was die sprachliche Bildung zur gesellschaftlichen Integration beitragen kann.

Der Ring schließt sich mit den Erwartungen junger Eltern, die diese an ihre eigenen Kinder und an deren sprachliche Bildung in der deutschen Gesellschaft und im deutschen Bildungssystem herantragen. Wir haben nur anek-

dotisches Wissen darüber. Es deutet daraufhin, dass Zweisprachigkeit von fast allen, die selbst zweisprachig aufgewachsen sind, als lohnendes Erziehungsziel gesehen wird. Es sind gewiss die Sozialisationsbedingungen insgesamt, doch nicht zuletzt die Bedingungen der sprachlichen Sekundärsozialisation, die darüber entscheiden werden.

Literaturverzeichnis

Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred u. a., Hrsg., (2003), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster.

Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred u. a., Hrsg. (2004), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich,* Münster.

Boos-Nünning, Ursula / Karakaşoğlu, Yasemin (2005): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*, Münster.

Brizić, Katharina (2006), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration,* Münster.

Brizić, Katharina (2006), „Alle wollen nur das Eine. Vom Schul- und Sprachlernerfolg türkischer Migrantenkinder", in: *Deutsch als Zweitsprache*, 1/2006, 32–42.

Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten / Schroeder, Christoph (2004), *Ergebnisse und Dokumentation des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG) –* Materialband, Essen: Universität.

DESI-Konsortium (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI),* Frankfurt am Main: DIPF (Internet).

Deutsches Jugendinstitut (DJI), Hrsg. (2000), *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung*, München: DJI 2000.

Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich,* Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. (2002), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen.

Esser, Hartmut (2006), *Migration, Sprache und Integration (= AKI-Forschungsbilanz 4)*, Berlin.

Fürstenau, Sara / Gogolin, Ingrid / Yugmur, Kutlay, Hrsg. (2003), *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*, Münster.

Hepsöyler, Ender / Liebe-Harkort, Klaus (1988), *Wörter und Begriffe – Lücken im Kindesalter = Verlust der Gleichberechtigung im Beruf und Gesellschaft. Auswertung eines Worttests bei türkischen Migrantenkindern in der Primarstufe – Vergleich mit nicht-migrierten Kindern: deutsche Schüler in der Bundesrepublik und türkische Schüler in der Türkei,* Frankfurt a. M.

Hepsöyler, Ender / Liebe-Harkort, Klaus (1991), *Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration – Ein Vergleich,* Frankfurt a. M.

Hopf, Diether (2005), „Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern", in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2/2005, 236–251.

Jenk, Stefan (2003), *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg.

Karasu, Ibrahim (1995), *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland. (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 50)*, Frankfurt.

Knapp, Werner (1997), *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache,* Tübingen.

Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins, Eva-Maria, Hrsg. (2001), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Wien.

List, Gudula und Günther, Hrsg. (2001), *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*, Tübingen.

Olechowski, Richard / Hanisch, Günter / Katschnig, Tamara u. a. (2002), „Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht)", in: Walter Weidinger (Hrsg.), *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde*, Wien, 8–63.

Peltzer-Karpf, Annemarie / Wurnig, Vera / Schwab, Barbara u. a., *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999–2003) (Endbericht)*, Wien, BMBWK (unveröffentlichter Projektbericht, erhältlich beim Österreichischen Bildungsministerium).

PISA-Konsortium Deutschland, Hrsg. (2004), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs,* Münster.

PISA-Konsortium Deutschland, Hrsg. (2005), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?,* Münster.

Preibusch, Wolfgang (1992), *Die deutsch-türkischen Sprachenbalancen bei türkischen Grundschülern. Eine clusteranalytische Untersuchung. (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 495),* Frankfurt am Main u. a.

Reich, Hans H. (2004*), Die sprachliche Entwicklung türkisch-deutscher Grundschüler in Hamburg*. Projektbericht, Landau: Universität, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung 2004 (unveröffentlicht).

Reich, Hans H. (2005), *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich",* Landau: Universität, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung 2005 (unveröffentlicht).

Reich, Hans H. (2005), „Bilingual Development in Primary School Age", in: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (Hrsg.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung 2005, 123–132.

Söhn, Janina (2005), *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (= AKI-Forschungsbilanz 2),* Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung 2005.

Dietmar Rösler, Gießen

Kommunikative Grammatik – ein in Ehren gescheitertes Konzept?

Dass man, wenn man in einer Fremdsprache einigermaßen differenziert kommunizieren möchte, dies nicht ohne Verwendung der Strukturen dieser Sprache bewerkstelligen kann, ist eine Binsenwahrheit. Trotzdem konnte man sich in den 70er und 80er Jahren bei der Lektüre mancher fremdsprachendidaktischer Texte des Eindrucks nicht erwehren, es gäbe eine Alternative ‚Grammatik oder Kommunikation'[1]. Parallel zu dieser falschen Dichotomie, aber m. E. unterschwellig durchaus auf diese zurückgreifend, entwickelten sich mit der Etablierung des sog. Kommunikativen Ansatzes als neuer fremdsprachendidaktischer Hegemonialmacht, das zeigt Kapitel 1, durch die Setzung der dienenden Funktion der Grammatik (vgl. Piepho 1974) Nebenwirkungen bei den Annäherungen der Lernenden an die Normen der Zielsprachen, die nicht für alle Lernziele und Zielgruppen angemessen waren. Gleichzeitig kam es durch diese Setzung, das illustriert Kap. 2, sowohl zur Einengung dessen, was im Bereich der Grammatikvermittlung als akzeptabel zu gelten hatte, als auch zu nicht überzeugenden Etikettierungen grammatikbezogener Lernaktivitäten als ‚kommunikativ'.
Verglichen damit blieb im Gegensatz zur Linguistik (vgl. z. B. Weigand 2003) in der Fremdsprachendidaktik die Diskussion um die kommunikative Grammatik als neue Herangehensweise an die Sprachbeschreibung in der Didaktik unbefriedigend, jedenfalls dann, wenn man die ubiquitäre Auflistung von Sprechakten/Intentionen usw. im Inhaltsverzeichnis von Lehrwerken nicht schon für eine Realisierung von kommunikativer Grammatik hält, sondern auf ihrer anspruchsvollen Variante besteht, in der sie immer auch als lernerbezogene Organisation von Lernmaterial gedacht wird. Darauf wird in Kap. 3 eingegangen. Nicht gerade erleichtert wird die Diskussion um kommunikative Grammatik im Fremdsprachenunterricht durch eine nicht immer eindeutige Benennung des Gegenstands. Klar zu trennen ist aber „Unterricht in kommunikativer Grammatik, eine ‚kommunikative Grammatik' wäre Gegenstand des Unterrichts [...]" von: „Nicht die Grammatik, sondern der Unterricht (in Grammatik) ist kommunikativ" (Helbig 1991: 15). Diese Unterscheidung ist keinesfalls ‚akademisch'. Nur durch sie wird es möglich, praxisrelevante Fragen zu stellen wie ‚Wann ist eine kognitive Beschäftigung mit kom-

[1] Vgl. als ausführliche Dokumentation der verschiedenen Facetten der damaligen Diskussion um Grammatik vs. Kommunikation Rösler 1983.

munikativer Grammatik im Sprachlernprozess sinnvoll?' oder ,Welche Vorteile bieten kommunikative Aufgabenstellungen zur Unterstützung des Erwerbs morphosyntaktischer Elemente der Zielsprache?'

1. Wem dient die dienende Funktion der Grammatik?

Wenn es, wie Gnutzmann 2005 zusammenfasst, zu den kommunikativen Grundannahmen gehört, dass Übermittlung von Inhalten Priorität hat vor Korrektheit, dass eine erhöhte Fehlertoleranz notwendig ist, weil zu viel Fokus auf Form die selbstbestimmte Kommunikation unterminiert, wenn strukturelles Wissen durchgehend als dienende Entität bezeichnet wird und wenn die schnelle Anwendbarkeit eine höhere Wertigkeit hat als ein Lernen auf Vorrat, das mit der Behandlung von Grammatik verbunden wird, dann kann es nicht verwundern, dass derartige Grundannahmen eine fremdsprachendidaktische Großwetterlage schaffen, die den Lehrenden die Beschäftigung mit Aspekten der Korrektheit als nicht ganz so notwendig erscheinen lässt wie der Generation ihrer Vorgänger. So notwendig die kommunikative Neu-Ausrichtung war als Reaktion auf eine Praxis, die stichwortartig mit ,kennen statt können' beschrieben wurde und in der Dialoge verkleidete Präsentationen von Grammatik waren, und so notwendig sie vor allem im Hinblick auf Lernergruppen war, bei deren Lernzielen das schnelle unmittelbare Kommunizieren im Vordergrund stand, so problematisch war sie, wenn sie unhinterfragt auf Lernergruppen mit andersartigen Lernzielen ausgedehnt wurde.
Falls mit dem propagierten Ziel kommunikative Kompetenz zwar eine Erweiterung des angemessenen Verhaltens der Lernenden im Hinblick auf deren pragmatische Kompetenz erreicht, dabei aber eine Schwächung ihrer grammatischen Kompetenz in Kauf genommen wird, obwohl diese ebenso Teil der kommunikativen Kompetenz ist wie die stärker pragmatisch bestimmten Teile, dann kann das für eine Fremdsprache wie Deutsch, die bei ihrem Weg in die Exotisierung ja immer stärker auf universitäre Lernpopulationen angewiesen ist, zu unerwünschten Nebenwirkungen führen.
Townson/Musolff 1993 haben in einer Studie die Auswirkungen der neu eingeführten kommunikativen Orientierung an britischen[2] Schulen auf das universitäre Deutschlernen analysiert. Sie kommen zu dem folgenden Schluss:

[2] Vgl. die gleichzeitig erschienene Beschreibung der unterschiedlichen Versuche, Grammatik im universitären Deutschunterricht in den USA zu positionieren, von Kraft 1993.

> „Die oben geschilderten Veränderungen im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe haben zwar größere Kompetenz im mündlichen Ausdruck und ein größeres Vertrauen der Studentinnen in die eigene Ausdrucksfähigkeit zur durchaus beabsichtigten Folge, ... Es ist aber offensichtlich, dass das Fehlen grammatischer Grundkenntnisse ... die weitere Entwicklung eines flüssigen und selbstbewussten Ausdrucks in der Fremdsprache behindern, wenn es um die Darstellung und Diskussion komplexer Sachverhalte und Texte geht" (Townson/Musolff 1993: 40).

Bei einer Lernergruppe wie dieser, bei der die Beschäftigung mit der Grammatik der Zielsprache nicht nur funktional für den Spracherwerb sondern auch Teil-Gegenstand eines philologischen Faches ist, sind diese Nebenwirkungen eines dienenden Verständnisses von Grammatik ihren Lernzielen also nicht unbedingt dienlich.

Eine weitere problematische Wirkung entfaltete die dienende Funktion der Grammatik im Kontext der Progressionsdiskussion. Bezogen auf Grammatik ist Progression, und zwar für beide Bedeutungen von Progression, sowohl im Hinblick auf Steilheit vs. Flachheit als auch im Hinblick auf kontrastive, sprachsystemimmanente und kommunikative Gründe für die Reihenfolge des Vorkommens von sprachlichen Elementen in Lehrwerken und Curricula, eine beschreibbare Entität[3]. Kommunikative Progression bezogen auf Sprechakte, Intentionen usw. ist hingegen nicht viel mehr als eine Aufforderung, beim Design von Lehrmaterial die Vielfalt der Kommunikationsweisen zu beachten. Kwakernaak (1999: 12) hat in seiner Rückschau auf ein Paradox hingewiesen. Zwar gäbe es kein systematisch einsetzbares Progressionsprinzip aus der notional-funktionalen Perspektive, aber in Lehrwerken hätte sich trotzdem eine Einführungsreihenfolge herauskristallisiert, fokussiert auf stark ritualisierte Alltagssituationen, wie z. B. Einkaufs- und einfache Informationsgespräche. Mit dem Ausspielen des Pragmatischen gegenüber dem Grammatischen wird gerade das, was an der Diskussion um die kommunikative Grammatik, wie sie Barkowski 1982 geführt hat, so spannend war, außer Betrieb gesetzt: der ‚Sieg' des Kommunikativen verhindert gerade, dass es zu konsequenten Bemühungen kommt, die grundlegenden kommunikativen Funktionen der Sprache und die Weisen ihrer Realisierung auf der Ebene der sprachlichen Mittel zusammenzudenken.

[3] Vgl. dazu genauer Rösler 2006.

2. Wie kommunikativ ist die kommunikative Grammatikvermittlung?

Ein derartiges Konzept von kommunikativer Grammatik hat sehr wenig mit dem zu tun, was oft unter der Überschrift ‚Grammatik und Kommunikation' oder gar unter der Überschrift ‚kommunikative Grammatik' abgehandelt wird, wie z. B. Fragen der Art, wie stark kontextualisiert Grammatikübungen sein müssen und ob man induktiv oder deduktiv besser Grammatik lernt (vgl. z. B. Tucker Mitchell/Redmond 1993), oder wie reich die Umgebung in einem Klassenzimmer sein muss und welche Rolle die Instruktion darin spielt, um Grammatik erwerben zu können (vgl. van Patten 1993).
In ihrer Auseinandersetzung mit der an britischen Universitäten häufig verwendeten Hammer-Grammatik (Durrell 1991) stellt Plassmann 2001 fest, diese Grammatik behandele auch kommunikative Aspekte. Als Beispiele genannt werden Hinweise auf den süddeutschen Sprachgebrauch (vgl. ibid 589) und auf die ausführliche Behandlung der Modalpartikeln (vgl. ibid 589f). Die Modalpartikeln sind sicherlich für Diskussionen von Grammatik unter kommunikativen Gesichtspunkten ein hochinteressantes Phänomen, trotzdem ist eine Liste von Modalpartikeln mit ihren vielfachen Bedeutungen, wie man sie dort oder bei Helbig/Buscha 1998 findet, noch keine kommunikative Grammatikbeschreibung, dazu müsste zumindest die Beschreibungsrichtung der Modalpartikeln umgedreht und das Vorkommen von Partikeln nach Redeintentionen geordnet werden (wie z. B. in Weydt/Rösler/Harden 1983).
Auch im Bereich der Grammatikübungen findet sich eine ganze Reihe von Beispielen, bei denen das kommunikative Etikett eher dem Zeitgeist als der Funktionalität geschuldet zu sein scheint. Dickins/Woods 1988 diskutieren Kriterien für die Konstruktion von kommunikativen Grammatikaufgaben. Sie stellen dabei unter anderem eine unangemessene Übung, bei der Sätze lediglich ins Passiv übertragen werden sollen, einer angemessenenen Übung entgegen, bei der die Lerner aufgefordert werden, den Text daraufhin zu analysieren, ob durch die Hinzugabe von Passivformen der Text verbessert werden kann. Sie sollen dann Gründe für die Textveränderungen nennen. Für Dickins/Woods ist diese Aufgabenstellung ein Beispiel für Grammatikarbeit im kommunikativen Kontext, weil die Lernenden eigenständige Entscheidungen treffen müssen, die sich auf die angemessene Verwendung beziehen. Für mich ist diese alternative Aufgabenformulierung einfach eine klassische Sprachreflexionsaufgabe, eine sehr schöne zwar, denn sie verbindet die Arbeit an der sprachlichen Form mit einem Nachdenken über deren Funktion, wie man sie in Rug/Tomaszewski 1993 häufig findet. Aber warum muss diese Aufgabe kommunikativ genannt werden?

Rott 2000 diskutiert unter der Überschrift ‚German Grammar through communicative tasks' den Einsatz von Problemlösungsaktivitäten, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf eine besondere Struktur zu lenken und sie so dazu zu bringen, ihre Hypothesen über eine grammatische Regel zu testen. Konkret wird dann eine Puzzle-Aktivität vorgestellt. Ist das wirklich ein Kontext, der es verdient, kommunikativ genannt zu werden?
Die Vorstellung eines Quartetts in Bolte 1993 zum Üben von ‚lassen' wird unter der Überschrift „kommunikativer Handlungsrahmen Quartett: Lückenübung einmal anders" (Bolte 1993: 9) geführt. Selbstverständlich kann man in einem Lehrwerk für Schüler Grammatikübungen spielerisch absolvieren lassen. Aber was haben wir davon, wenn das Spiel Quartett als „kommunikativer Handlungsrahmen" daherkommt?
Aufgaben zur Sprachreflexion, spielerische Formvermittlung, Texte puzzeln zur Stärkung der Aufmerksamkeit, lauter sinnvolle Übungsaktivitäten – aber warum immer verbunden mit einer kleinen Verbeugung vor dem Geßler-Hut kommunikative Grammatikvermittlung?
Kann man, statt zu versuchen, pseudo-kommunikative Übungen zu produzieren, nicht einfach akzeptieren, dass es für bestimmte strukturelle Gegebenheiten in der Zielsprache für die Lernenden sinnvoll sein kann, auf die Form zu fokussieren? Es wäre schön, wenn die empirischen Zweitspracherwerbsforscher, wenn sie nicht dauernd mit dem natürlichen Zweitspracherwerb oder dem Nachweis des Vorkommens von recht trivialen Erwerbsequenzen auch im gesteuerten Lernen beschäftigt wären, harte Evidenzen liefern könnten, wann für welche Lernziele bei welchen Lernergruppen in welchen institutionellen Kontexten welche Art von Übungen auf welche Weise den Grammatikerwerb so beeinflussen, dass er Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache optimal fördert.
Dass wir auf diese ‚einfache' Frage keine klaren Antworten haben, mag auch damit zu tun haben, dass in der nun schon ein Vierteljahrhundert währenden Debatte[4] über die explizite und implizite Vermittlung von Grammatik, die unter dem Stichwort Focus on Form geführt wird, die Fokussierung auf die Form innerhalb der kommunikativen Grundannahmen bleibt. Für mich stellt sich die Frage, ob die ganze Diskussion um *Focus on Form* nicht auch interpretierbar ist als eine Art Ausdruck des schlechten Gewissens der Vertreter des kommunikativen Ansatzes, die aber grundsätzlich innerhalb ihrer Parameter bleiben und nicht weitergehen zu der Frage, ob – und wenn ja, wo wann und wie – nicht auch die weniger stark kommunikativ eingekleidete Fokussierung auf Formen für das Lernen sinn-

[4] Vgl. die Zusammenfassungen in Long 1983, Schlak 1999, Norris/Ortega 2000 und Ellis 2002.

voll ist. Barkowski 2004 hat das in einer Auseinandersetzung mit der psycholinguistischen Diskussion, an dieser Stelle – konkret bezogen auf Pienemanns *processability theory* (Pienemann 1999) – wie folgt formuliert:

> „Ein weiterer wichtiger Befund der *processability theory* betrifft die Bedeutung, die *automatisierte Kompetenz* [Hervorhebung im Original D. R.] für den weiteren Verlauf, ja überhaupt für das Voranschreiten des Lernens hat: ... Die unterrichtliche Konsequenz liegt auf der Hand: Eine hohe Übungsintensität mit Temposteigerung ist auch da geboten, wo scheinbar einfache und leicht anzuwendende Regeln vorliegen. Hier hat, aus meiner Sicht und in Auswertung vieler Hospitationserfahrungen, die Kommunikative Wende mit ihrer allzu radikalen Abkehr von Lerntechniken wie z. B. dem imitativen Einüben sprachlicher Bausteine und Wendungen oder auch der pattern practice diese als ‚Kinder' behavioristischer Lernauffassungen quasi ‚mit dem Bade' ausgeschüttet: im Interesse an lebhafter, thematisch interessanter Unterrichtskommunikation ... wird das Üben vernachlässigt – was übrigens im Endeffekt wiederum verhindert, dass kommunikative Kompetenz wirklich erreicht wird." (Barkowski 2004: 83f)

3. Kommunikative Grammatik als Materialbasis für den Lernprozess

Wenn kommunikative Grammatik nur bedeutet, den Fremdsprachenunterricht grundsätzlich an der Verständigungsfunktion der Zielsprache zu orientieren, dann wird diese Festlegung wenig Widerspruch produzieren, aber auf dieser allgemeinen Ebene ist noch nichts darüber gesagt, was auf der Ebene der Darstellung und was auf der der Aktivitäten eigentlich gemeint ist. Eher peinlich wird es, wenn man glaubt, 1 : 1 Zuordnungen machen zu können, wenn man also z. B. das Üben der Imperativform unter der Überschrift fände ‚wie man Anweisungen und Befehle gibt'. Problematisch bleiben Versuche, Zuordnungen von Grammatik und Sprachhandeln zu verabsolutieren, ohne, wie Helbig (1991: 15) warnt, in Rechnung zu stellen, „dass in der Morphosyntax nicht alles kommunikativ-pragmatisch markiert und/oder gar motiviert ist, wie umgekehrt auch nicht alle kommunikativ-pragmatischen Faktoren einen Reflex (eine ‚Projektion') in der Grammatik haben." Wie interessant auch immer die Bestimmung des Verhältnisses von Grammatik und Kommunikation in der sprachwissenschaftlichen Diskussion ist, für den Bereich Fremdsprachenvermittlung wird sie erst fruchtbar, wenn sie nicht nur die Ebene der Sprachbeschreibung, sondern auch die Ebene der Lernprozessorientierung einbeziehen kann.

Der für Engel (1990: 103) gründlichste Versuch, den Bereich des Kommunikativen „auf einsichtige Art zu beschreiben und logisch zwingend zu strukturieren", findet sich in Barkowski 1982. In seiner Auseinandersetzung mit der Sprachlernsituation ausländischer Arbeiter im deutschsprachigen Raum analysierte Barkowski Lehrwerke und versuchte herauszuarbeiten, mit welchem Material diese Lernergruppe am besten zu unterrichten sei. Diese ‚geerdete' Fragestellung führte zur Diskussion des Konzepts der kommunikativen Grammatik, das sich im Gegensatz zur linguistischen Diskussion um die Darstellung sprachlicher Phänomene als Versuch herausstellte, der materiellen Seite der Fremdsprachenvermittlung ein einheitliches Leitkonzept zu geben. Eine kommunikative Grammatik sollte eine Übersicht über die grundlegenden kommunikativen Funktionen der Sprache und die Weisen ihrer Realisierung auf der Ebene der sprachlichen Mittel liefern, wobei Sprache als Lernstoff zu begreifen war. Sie sollte Sprache „nach dem Maßstab ihrer Lernbarkeit und ihrer Lehrbarkeit" inventarisieren, sie musste dabei den Zusammenhang von „Sprachmitteln und Mitteilungsbedürfnissen reflektieren" (ibid 128). Gesucht wurde mit der kommunikativen Grammatik eine „flexible Unterrichtsgrundlage" (ibid 126), etwas, was im Lehrmaterial die Collage von Grammatik und Situation/Thema/Sprechakt ersetzen würde durch eine Sammlung von Produktionsanleitungen für die Realisierung von Mitteilungsbedürfnissen[5]. Als wichtigstes Gliederungsprinzip dieser kommunikativen Grammatik gelten die Mitteilungsbereiche, die – in einer ein Vierteljahrhundert später gelesen nicht immer ganz nachvollziehbaren Ernsthaftigkeit – aus ‚den' Grundkategorien der Wirklichkeit hergeleitet werden sollten. Das Spannende an diesem Barkowskischen Konzept ist m. E., dass hier nicht nur versucht wurde, dem kommunikativen Zeitgeist entsprechend die Welt in Mitteilungsbereiche, Intentionensammlungen usw. zu unterteilen, sondern dass diese kommunikative Grammatik durchgehend in ihrer Konsequenz für die Lernenden und den Lernprozess gedacht wurde und die Arbeit mit Grammatik eben gerade nicht der Kommunikation so untergeordnet wurde, dass die Grammatikarbeit ‚auf der Strecke bleibt', sondern dass eingehend auf kommunikative Bedürfnisse von Lernenden Grammatikarbeit ermöglicht werden sollte, die funktional für diese Bedürfnisse sein kann. D. h. die kommunikative Grammatik war intendiert als Grundlage für die Beschäftigung mit individuellen Progressionen, sie sollte als flexibel nutzbare Unterrichtsgrundlage für die Lernenden ebenso fungieren wie als Matrix für die Erstellung lerngruppenspezifischer Progressionen (vgl. ibid 133).

[5] Vgl. ausführlicher Rösler 1984: 180–186) zur Auseinandersetzung mit der Positionierung der kommunikativen Grammatik Barkowskis im Kontext der Diskussion um Lehrmaterial und Zielgruppenbezug.

Dass diese kommunikative Grammatik zum Zeitpunkt ihrer Entstehung nicht als Buch realisiert werden konnte, wenn sie wirklich derart komplex sein wollte, ist im Rückblick unschwer zu erkennen, selbst der frühe Versuch, in einer Steinbruch genannten Lehrmaterial-Datenbank die Bestandteile von Lehrwerken so aufzubereiten, dass nach konkreten Lehr-Lernbedürfnissen grammatische Phänomene, Themen usw. beliebig kombinierbar sind (vgl. Rösler/Skiba 1987), geriet schnell an seine technischen Grenzen. Insofern musste das Konzept der kommunikativen Grammatik in der Praxis scheitern, allerdings in Ehren, anders als die vielen Trivialisierungen des ehemals emanzipatorischen kommunikativen Konzepts. 25 Jahre später könnte die Situation sich ändern: Falls *Lehrwerk on demand* nicht nur ein Konzept zur ökonomischen Optimierung der Produktion von Lehrwerken wird, sondern unter Nutzung der Möglichkeiten des Internet ein emanzipatorisches Konzept zur nicht-trivialen lernerbezogenen Gestaltung von Lehrmaterial (vgl. dazu ausführlicher Rösler 2004: 95–101), könnte die Stunde der kommunikativen Grammatik doch noch schlagen – manche Konzepte brauchen halt etwas länger, bevor sie reif für die Praxis sind.

4. Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans (1982), *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern,* Königstein/Ts.

Barkowski, Hans (2004), „Wie der Mensch seine Sprache(n) erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist – eine Zwischenbilanz", in: *DaF Werkstatt*, 3: 79–96.

Bolte, Henning (1993), „'Geheime Wahl' im Unterricht. Kommunikative Handlungsrahmen für Grammatikübungen", in: *Fremdsprache Deutsch*, 9, 10–18.

Dickins, Pauline M. Rea / Woods, Edward G. (1988), „Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks", in: *TESOL Quarterly*, Jg. 22/4, 623–646.

Durrell, Martin (1991), *Hammer's German Grammar and Usage*, London [u. a.].

Ellis, Rod (2002), „Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of research", in: *Studies in Second Language Acquisition*, Jg. 24: 223–236.

Engel, Ulrich (1990), „'Kommunikative' Grammatik?", in: *Muttersprache,* Jg. 100, 99–115.

Gnutzmann, Claus (2005), „Neokommunikativer Grammatikunterricht?", in Eva: Burwitz-Melzer / Gert Solmecke (Hrsg.), *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung,* Berlin, 173–182.

Helbig, Gerhard (1991), „Grammatik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht", in: *Fremdsprachen lehren und lernen*, Jg. 20: 7–24.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1998), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, 18. Aufl., Berlin [u. a.].

Kraft, Helga W. (1993), „Grammatik im kommunikativen Unterricht. Beschleunigter Lernprozeß oder Hindernis im Anfängerunterricht? Bericht von einem amerikanischen Modell", in: Armin Wolff (Hrsg.), *DaF im europäischen Binnenmarkt* (= Materialien DaF 33), Regensburg, 169–183.

Kwakernaak, Erik (1999), „Umgang mit der Norm. Grammatik im postkommunikativen Fremdsprachenunterricht", in: *Fremdsprachen und Hochschule*, Jg. 57: 7–29.

Long, Michael (1983), „Does second language instruction make a difference? A review of research", in: *TESOL Quarterly*, Jg. 17: 359–382.

Norris, John M. / Ortega, Lourdes (2000), „Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis", in: *Language Learning*, Jg. 50: 417–528.

Pienemann, Manfred (1999), *Language processing and second language development: processability theory*, Amsterdam.

Piepho, Hans-Eberhard (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht,* Dornburg-Frickhofen.

Plassmann, Sibylle (2001), „‚Deutsch besteht aus Ausnahmen von der Regel' Grammatikprobleme britischer Germanistikstudenten", in: Armin Wolff (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich* (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 58), Regensburg, 583–595.

Rösler, Dietmar (1983), „Endstation: Integrierter FU", in: Joachim Appel / Dietmar Rösler / Johannes Schumann (Hrsg.), *Progression im Fremdsprachenunterricht,* Heidelberg, 117–172.

Rösler, Dietmar (1984), *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF,* Heidelberg.

Rösler, Dietmar / Skiba, Romuald (1987), *Datenbank für den Sprachunterricht. Ein Lehrmaterial-Steinbruch für Deutsch als Zweitsprache*, Mainz.

Rösler, Dietmar (2004), *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*, Tübingen.

Rösler, Dietmar (2006), „Transgressing Progression through E-Learning?", in: Theo Harden / Arnd Witte / Dirk Köhler (Hrsg.), *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages*, Oxford [u. a.], 289–305.

Rott, Susanne (2000), „Teaching German Grammar through Communicative Tasks: Some Suggestions", in: *Die Unterrichtspraxis*, Jg. 23/2, 125–133.

Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas (1993), *Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene,* München.

Schlak, Torsten (1999), „Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem Revisited", in: *Fremdsprachen und Hochschule*, Jg. 56: 5–33.

Townson, Michael / Musolff, Andreas (1993), „From Caterpillar to Butterfly or: What happens in the Chrysallis?", in: Theo Harden / Clíona Marsh (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?,* München, 30–46.

Tucker Mitchell, Jane / Redmond, Mary L. (1993), „Rethinking Grammar and Communication", in: *Foreign Language Annals*, Jg. 26/1, 13–19.

van Patten, Bill (1993), „Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom", in: *Foreign Language Annals*, Jg. 26/4, 435–450.

Weigand, Edda (2003), *Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik,* Tübingen.

Weydt, Harald / Rösler, Dietmar / Harden, Theo (1983), *Kleine deutsche Partikellehre*, Stuttgart.

Daniela Zahn & Martin Döpel, Glasgow und Jena

Optimale – Potentiale – Universell – Vernetzt: Ausgewählte kognitions- und sprachwissenschaftliche Aspekte des L2-Lernens

Seit der Ausrufung der 1990er Jahre als „Dekade des Gehirns" durch den damaligen amerikanischen Präsidenten Bill Clinton (mehr Informationen unter http://www.loc.gov/loc/brain) greifen verstärkt Neurowissenschaftlerinnen[1] und Psychologinnen wie Manfred Spitzer (2002) in die Debatte um Bildungsfragen, Pädagogik und Lernen ein. Auch Veröffentlichungen und Kongresse zum Fremdsprachenlernen nehmen sich des Themas an – zumeist durch das Übersetzen neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse in didaktische Schlussfolgerungen. Wir, der Autor und die Autorin, werden in diesem Beitrag in aller Kürze zeigen, dass ein solches Vorgehen kritisch zu hinterfragen ist, da die Rezeption der neurowissenschaftlichen Forschung eine Reihe von Fragen aufwirft. Exemplarisch wollen wir im Folgenden zwei Fragenkomplexe skizzieren:

- Welche Möglichkeiten und Grenzen wohnen den verwendeten Forschungsmethoden inne? Speziell beschäftigt sich dieser Teil des Beitrags mit einer häufig angewandten neurowissenschaftlichen Methode: die Ereigniskorrelierten Potentiale.
- Welche Sprachlerntheorie liegt zu Grunde? Wie im Titel schon nahe gelegt, finden nur ausgewählte sprachwissenschaftliche Aspekte Verwendung. Dazu zählen keine funktionalistischen Grammatikmodelle (Dependenz-, Valenzgrammatik etc.). Wir bedauern das, umso mehr, da sich diese Ansätze im Fachdiskurs Deutsch als Fremdsprache als Rahmen für eine L2-Grammatiktheorie als vielversprechend erwiesen haben (vgl. Barkowski 2002; Krumm 1988). Wir mussten unserem Beitrag aber folgende Fragen zu Grunde legen: 1. Welche Herangehensweise an Sprache und Sprachlernen liegt den uns bekannten neurowissenschaftlichen Untersuchungen zu Grunde? 2. Was davon wird auf das L2-Lernen übertragen?

[1] Die hier verwendete weibliche Form schließt die männliche ein und dient der Vereinfachung des Sprachgebrauches.

1. Ereigniskorrelierte Potentiale

1.1. Methode & Komponenten

Zur Untersuchung der Hirnaktivitäten während der Sprachverarbeitung gibt es eine Reihe von Werkzeugen, die auch Laien bekannt sind. Besonders populär sind Verfahren wie die funktionelle Magnetresonanztomographie oder die Positronenemissionstomographie, nicht zuletzt, weil sie im wahrsten Sinne des Wortes „anschauliche", d. h. bildliche Ergebnisse liefern.

Ein nicht so bekanntes Werkzeug zur Erforschung kognitiver Vorgänge der L1- und L2-Verarbeitung ist die EEG-basierte Methode der Messung ereigniskorellierter Potentiale (EKP, Überblicke zu finden bei Friederici 2004 bzw. Mueller 2005). Bei dieser Methode werden den Versuchspersonen Gehirnströme abgeleitet, während sie an einem experimentalpsychologischen Versuch teilnehmen. Die abgeleiteten Signale werden „gemittelt", wodurch die zufällig verteilten, von der Aufgabe unabhängigen Anteile des Signals von den wiederkehrenden, mit der Aufgabe verbundenen Anteilen (den so genannten EKPs) getrennt werden. (vgl. Frisch 2000; Luck 2004; Opitz 1999; Wallesch/ Deuschl 1997) Um ein gutes Signal-Rausch-Verhältnis zu erhalten, empfiehlt Hahne (1998) bei Sprachexperimenten eine Zahl von 30 bis 40 Ereignissen je experimenteller Bedingung („Kondition") bei 15 bis 20 Probandinnen.

Resultat der Mittlung des EEG-Signals sind Kurvenmuster für jede abgeleitete Elektrode. Durch den Vergleich der Kurven verschiedener Experimentalkonditionen lassen sich so genannte Komponenten identifizieren. Weichen beide Kurven signifikant voneinander ab, so wird der abweichende Teil als Komponente bezeichnet.[2] Komponenten sind im Wesentlichen durch drei Maße definiert:

(1) Latenz: Nach welcher Zeit tritt die Komponente auf?

(2) Polarität: Ist der Ausschlag positiv oder negativer Art? Es ist zu beachten, dass bei Kurvenabbildungen ein negativer Ausschlag nach oben und ein positiver Ausschlag nach unten geht.

(3) Topographie: An welchen Elektroden kann die Komponente festgestellt werden?

Für die Erstsprache hat Angela D. Friederici ein Verarbeitungsmodell für die L1 erarbeitet, das allgemein anerkannt ist und dem vier Komponenten zu Grunde liegen: die so genannte ELAN bei Phrasenstrukturverletzungen

[2] Beim häufig benutzten violation-Paradigma ist ein Teil der Konditionen richtig, während der andere Teil einen Fehler enthält. Eine Komponente wird dann bei der fehlerbehafteten Kondition identifiziert. Komponentendefinitionen sind nicht unumstritten, mehr dazu in Luck (2004).

(links-anteriore frühe Negativierung mit einer Latenz von weniger als 200 ms), die LAN bei morphologischen Fehlern (links-anterior weit verbreitet mit einer Latenz um 400 ms), die N400 bei semantischen Fehlern (centro-parietale Negativierung um 400 ms) und die im Zusammenhang mit der ELAN bzw. LAN zu beobachtende P600 (parietale Positivierung um 600 ms), die eine grammatische Reanalyse widerspiegelt. (vgl. Friederici 1995; Friederici/Kotz 2003)

1.2. Technische Grenzen der EKP-Methode

Durch das EEG wird nicht jede Aktivität des Gehirns gemessen. Es werden nur „offene Kreise" gemessen, deshalb spiegelt ein Großteil des EEG-Signals die Aktivität der so genannten Pyramidenzellen, die senkrecht zur Cortexoberfläche verlaufen, wider. Ferner muss eine „kritische Masse" von Neuronen gleichzeitig aktiv sein, damit ihre Aktivität einen Niederschlag im EEG-Signal findet. (vgl. Wallesch/Deuschl 1997) Stefan Frisch (2000) gibt eine Zahl von 10.000 Neuronen an. Die Quelle des EKP-Signals ist ebenfalls nur schwer zu ermitteln, da das EEG-Signal durch das Liquor (Hirnwasser) und Gewebe beeinflusst wird. Eine Komponente ist ferner nicht nur an einer einzelnen Elektrode zu finden, sondern auch an mehreren benachbarten Elektroden. Die oben genannte LAN ist oft an vielen Elektroden der linken Hemisphäre zu beobachten (z. B. Lück/Hahne/Clahsen 2006, Condition 3).
Die gemittelten EKPs erreichen selten eine Amplitude von 5µV, die bei Muskelaktivität entstehende Spannung liegt jedoch im mV-Bereich. Deshalb sind direkte (mündliche) Produktionsexperimente nur mit starken Einschränkungen möglich.

1.3. Das Problem der Komponentenidentifikation

Dreh- und Angelpunkt der EKP-Methode ist die eindeutige Identifikation und Definition der Komponenten, da sich deutliche Variationen bei den Latenzen und den Amplituden finden lassen. Teilweise gibt es auch kleinere Unstimmigkeiten bei den Orten. Ferner muss beachtet werden, dass die EKP-Kurven durch ein Mittlungsverfahren errechnet werden. Variationen zwischen den Einzelereignissen einer Kondition beeinflussen die Kurven, gleiches gilt für sich überlagernde Komponenten. Mehrere Komponenten mit unterschiedlicher Polarität und ähnlicher Topographie und Latenz können sich gegenseitig „auslöschen" bzw. das Kurvenbild verfälschen (auch bei gleicher Polarität, ähnlicher Topographie und Latenz). Die EKP-Kurven geben somit nicht alle mit der Lösung einer kognitiven Aufgabe verbundenen elektrophysiologischen Aktivitäten wieder.

Die zu beobachtenden Variationen in Topographie und Latenz können ebenfalls dazu führen, dass bestimmte Komponenten nicht eindeutig zu bestimmen sind. Am deutlichsten wird das bei der N400 und der LAN. Beide Komponenten sind Negativierungen in einem Zeitfenster um 400 ms, die sich lediglich in der topographischen Ausprägung unterscheiden und bei unterschiedlichen Verarbeitungsmechanismen zu beobachten sind. In solchen Fällen ist eine Nutzung der Daten zur Theoriebildung bzw. -einschätzung schwierig, da Komponenten verschiedene Verarbeitungsmechanismen zugeordnet werden.[3]

2. Methodologische Probleme

Neben den technischen und methodischen Problemen, die bei der Messung von EKPs auftreten, gibt es eine Reihe von Einschränkungen, die mit dem psycholinguistischen Experiment zusammenhängen, an dem die Versuchsperson teilnimmt, während ihr das EEG abgeleitet wird. Im Wesentlichen sehen wir folgende Probleme:

- die Anforderungen an den Stimulus bei EKP-Experimenten,
- die Schwierigkeit der Konstanz im Stimulusmaterial für einen Versuch,
- die nur schwer zu realisierende, methodisch einwandfreie Trennung in Syntax, Morphologie, Semantik und Prosodie,
- die Festlegung des korrekten kritischen Zeitpunktes im EKP-Experiment.

2.1. Anforderungen an den Stimulus

In den Studien zur Sprachverarbeitung wird Sprachmaterial, meist Sätze (siehe Zusammenfassung bei Friederici 2004), je nach Forschungsinteresse auch Wortpaare (z. B. Grose-Fifer/Deacon 2004) oder Wortlisten (z. B. Coch/Maron/Wolf u. a. 2002), auditiv oder visuell präsentiert. Es ist jedoch zu bemerken, dass auch bei visueller Präsentation eine auditive Umsetzung erfolgt. Bestimmte psycholinguistische Parameter auditiver Sprachverarbeitung (z. B. Satz- und Wortakzent) müssen daher auch bei visuell präsentiertem Stimulus beachtet werden.

---

[3] Auch hierfür ist das LAN-N400-Beispiel treffend, da Studien zur Morphologie, die eine Bestätigung des Dual-Route-Modells von Pinker (1999) berichten, dies v. a. auf Grundlage der Evozierung einer LAN (als Zeichen der morphologischen Dekomposition) bzw. einer N400 (als Zeichen für den Zugriff auf das Lexikon) in den entsprechenden Konditionen. (z. B. Lück/Hahne/Clahsen 2006; Münte et al. 1999)

Angesichts des Grundsatzes: „Never assume that a small physical stimulus difference cannot explain an ERP effect" (Luck 2004: 29) scheint Sprache ein schlechter Stimulus für EKP-Experimente zu sein, vor allem, da gilt: „Ideale Stimuli zur Generierung von ereignisabhängigen Hirnpotentialen sind kurzdauernd, abrupt einsetzend und endend sowie physikalisch definiert." (Wallesch/Deuschl 1997: 179) Sprachstimuli sind nicht kurzdauernd, selbst, wenn ein einzelnes Wort als kritischer Stimulus (Target) gesehen wird. Da sprachliche Stimuli eingebettet sind in einen Kontext, sind sie in der Regel nicht abrupt einsetzend. Der Forderung nach einem abrupt endenden Stimulus wird in einer Vielzahl von Studien durch die Satzendstellung des Targets Rechnung getragen. Sprachlicher Stimulus ist nie rein physikalisch definiert, er trägt immer auch Inhalt. Die EKP-Methode ist dennoch ein etabliertes Verfahren im Bereich der Sprachforschung, vor allem, da reliable Forschungsergebnisse berichtet wurden und die Ergebnisse mit schon gesicherten Erkenntnissen konform sind.

2.2. Konstanz des Stimulusmaterials

Ziel eines Versuchs ist die Untersuchung des Einflusses einer Variablen auf ein komplexes System. Die logische Folge von dem ist, dass alle anderen Variablen konstant sein müssen. Dies ist bei der Erstellung des Stimulusmaterials zu beachten. So darf es innerhalb einer Kondition keine signifikanten Unterschiede bei den psycholinguistischen Variablen (Wortlänge, Wortfrequenz, Akzent etc.) geben. Und die Experimentalkonditionen dürfen sich nur in der Variablen unterscheiden, die Gegenstand der Untersuchung ist. Die Erstellung des sprachlichen Stimulusmaterials unter Berücksichtigung dieses Aspekts kann vor allem dann sehr schwierig sein, wenn das Material „natürlich" klingen soll.

2.3. Trennung von Syntax, Morphologie, Semantik und Prosodie

Will man das komplexe System Sprache erforschen, kommt man nicht umhin, die Komponenten der Sprache einzeln zu untersuchen. Alle Befunde der EKP-Forschung im Bereich Sprache gehen auf ein solches Vorgehen zurück, wie die Überblicksartikel von Friederici (1995; 2004; Friederici/Kotz 2003) zeigen. Jedoch bestehen zwischen den Komponenten starke Interdependenzen. Syntax ist nicht von Morphologie, Semantik oder Prosodie zu trennen. Beim Versuch, Einzelstudien detaillierter zu diskutieren, fiel uns auf, dass eine genaue Bewertung der Forschungsergebnisse ohne tiefgreifende Kenntnis des Stimulusmaterials erschwert ist.

Bei EKP-Experimenten zur Sprachverarbeitung wird häufig ein *violation*-Paradigma angewandt. Bei einem solchen Vorgehen wird das kognitive System durch einen Fehler im Stimulus zur Verarbeitung angeregt. Experimente zur Semantik können deshalb z. B. folgende zwei Sätze enthalten: (1) *Der Mann ging in das Kabel.* (2) *Der Mann ging in das Haus*. Während der zweite Satz kein Problem für das kognitive System darstellt, wird das System durch den ersten Satz zu einer verstärkten Semantikverarbeitung gezwungen. Forscherinnen, die ein solches Paradigma anwenden, müssen genau wissen, ob der Fehler wirklich zu einer verstärkten Semantikverarbeitung führt oder ob die zu beobachtenden Effekte nicht auch durch andere Verarbeitungsmechanismen erklärt werden können.

2.4. Festlegung des Messzeitpunktes

Bei den Komponentenbenennungen spielen Zeitangaben eine wichtige Rolle. Deshalb ist bei der Errechnung der EKPs von entscheidender Bedeutung, welcher Zeitpunkt als „Messbeginn" definiert wird.

Dieses Problem ist bei Sprachexperimenten von untergeordneter Bedeutung, da hier die Messzeitpunkte durch die kritischen Ereignisse definiert sind. Anders jedoch bei anderen Untersuchungsgegenständen. Der Forschungsgegenstand Lernen entzieht sich so u. E. einer direkten Untersuchung. Zwar ist eine Untersuchung impliziten Lernens künstlicher Grammatiken nach dem Reber-Paradigma (vgl. Reber 1967) mittels EKP denkbar, aber explizites Lernen entzieht sich nach unserer Meinung völlig der direkten Untersuchung mittels EKP. Lernen kann nach unserer Einschätzung lediglich durch den Vergleich der Zustände vor und nach dem Lernen untersucht werden bzw. durch den Vergleich zweier Gruppen, die unterschiedlich lernten. Somit ist dieser Gegenstand nur indirekt messbar.

3. Theoretische Probleme

Was sagen uns neuropsychologisch erworbene Daten über die Verarbeitung? Zunächst können die EKP-Daten mit dem zu Grunde liegenden Experiment korreliert werden. So konnten Marta Kutas und Steven A. Hillyard in ihrem Science-Artikel von 1980 die N400 als die Semantikverarbeitung reflektierende Komponente identifizieren (Kutas/Hillyard 1980). Weiterhin kann der Vergleich mit anderen Studien einen Hinweis auf die zugrundeliegenden allgemeinen Mechanismen geben – dies ist v. a. bei Verfahren wie fMRT oder PET der Fall.

Führt man sich jedoch die oben angeführten Beschränkungen
- eingeschränkte Messung elektrophysiologischer Korrelate (kritische Masse & offene Kreise),
- erschwerte Durchführung von Produktionsexperimenten,
- mögliche Überlagerung von Komponenten ähnlicher Latenz und Topographie,
- strenge Anforderungen an den verwendeten Stimulus,
- schwer zu realisierende Trennung zwischen Syntax, Morphologie, Semantik und Prosodie sowie
- die Forderung nach genauer Festlegung des „kritischen Zeitpunktes"

vor Augen, so wird deutlich, dass Transfer der Forschungsergebnisse nur mit großer Sorgfalt möglich ist. Beim Design der Experimente spielen linguistische und prozessuale Annahmen über die zu Grunde liegenden Sprachverarbeitungs- bzw. -lernmechanismen eine große Rolle. Aber hier ist man weit entfernt von einem kohärenten Bild. Tatsächlich sind die Theorien sehr unterschiedlich und manchmal gar gegensätzlich. Dies soll im nächsten Abschnitt diskutiert werden.

4. Spracherwerbstheoretische Aspekte des L2-Lernens

Eine Fremdsprachenlerntheorie kann mit einer komplexen Baustelle verglichen werden. Das zu bauende Haus, nennen wir es Fremdsprache, muss aus folgenden Einzelteilen zusammengefügt werden: Phonologie (Phonetik, Prosodie), Syntax und Morphologie, Semantik (das Lexikon) und Pragmatik (Sprechakte, Diskurs).

Beim Bau unseres Hauses, also der Entwicklung einer kohärenten Theorie des L2-Lernens, müssen die Architektinnen folgende Fragen beantworten:

(1) Was wird gelernt?

(2) Wie wird es gelernt, d. h. in welcher Reihenfolge und mit welchen Mechanismen?

(3) Warum wird es so (und nicht anders) gelernt?

Es kann kaum von einer einzigen Lerntheorie erwartet werden, diese Fragen erschöpfend zu beantworten. Deshalb zeigt sich die Theorielandschaft als Baustelle, auf der an verschiedenen Stellen und mit verschiedenen Methoden gewerkelt wird. Einige der Bauarbeiterinnen beschäftigen sich eher mit dem Bauplan, d. h. sie beschreiben das, was gebaut werden soll. Andere Bauarbeiter entwickeln Methoden, die erklären sollen, wie der Bau des Hauses funktioniert. Im Rahmen der Fremdsprachenlerntheorie sind erstere die Anhängerinnen nativistischer Beschreibungsmodelle, letztere sind die Anhängerinnen kognitionswissenschaftlicher Verarbeitungsmodelle. Beide Seiten wer-

den im Folgenden in ihren Grundzügen dargestellt. Anschließend wird eine neue Forschungsrichtung, die Optimalitätstheorie, vorgestellt, welche die zum Teil widersprüchlichen Annahmen der beiden Seiten zu vereinbaren versuchen.

4.1. Nativistische Theorien und das L2-Lernen

Grundsätzlich sind nativistische Theorien Sprachbeschreibungstheorien. Sie haben ihren Ursprung in der von Chomsky entwickelten generativen Syntax oder Universalgrammatik (UG):

> „The theory underlying UG assumes that language consists of a set of abstract principles that characterize core grammars of all natural languages. In addition to principles that are invariable (...) are parameters that vary across languages (...). UG is postulated as an innate language facility that limits the extend to which languages can vary (...). The task for learning is greatly reduced if one is equipped with an innate mechanism that constraints possible grammar formation." (Gass/Selinker 2001: 169f.)

Es wird davon ausgegangen, dass der sprachliche Input in seinem Umfang und seiner Komplexität allein nicht ausreicht, um die Schnelligkeit und die erreichte Kompetenz von kindlichem Sprachlernen zu erklären. Deshalb müssen Kinder über ein angeborenes grammatisches Wissen verfügen, das nur durch minimale Stimulation aktiviert wird. Auf der einen Seite erzeugen also symbolische Regeln (Prinzipien und Parameter) ein grammatisches Grundgerüst. Auf der anderen Seite muss aber das semantische Wissen in einem Lexikon gespeichert sein. Diese Form wird spezieller oder grammatischer Nativismus genannt (vgl. O'Grady 2003). Für das Lernen weiterer Sprachen stellt sich im Rahmen dieser Theorie die Frage, ob und wie auf universalgrammatische Prinzipien zurückgegriffen werden kann. Gass/Selinker (2001) bezeichnen das als das Transfer-Access Problem. Dabei werden Varianten von vollem Transfer/kein UG Zugang über kein Transfer/voller UG Zugang bis zum teilweisen Transfer/teilweisem UG Zugang unterschieden (vgl. Gass/Selinker 2001: 174–8). White (2003) weist in diesem Zusammenhang zu Recht auf folgendes hin:

> „Part of the problem is that terms like direct/full or indirect/partial access are to global. (...) What is required is a greater focus on the nature of representations that L2 learners achieve. (...) The focus on representations manifests itself particularly clearly in proposals relating to the L2 initial state (...) the representations that L2 learners start out with (...)." (White 2003: 27f)

Zum Teil bietet sich eine Lösung dieses Spannungsverhältnisses zwischen Lernbarkeit durch Transfer/Zugang bzw. sprachliche Repräsentationen am Ausgangspunkt des L2-Lernens durch Chomskys Minimalistisches Programm. Der Prinzipen- und Parameter-Ansatz wird hier weitergeführt, allerdings erhält das Lexikon wesentlich mehr Bedeutung. Im Lexikon sind Kategorien mit einer Vielzahl von Merkmalen gespeichert, die sich nicht allein auf die Wortsemantik beziehen, sondern auch Kennzeichen enthalten, die vormals als grammatisch bezeichnet wurden. Diese Kategorien werden parametrisiert, d. h. auf die Einzelsprache abgestimmt. Weiterhin gibt es einige allgemeine Beschränkungen oder Regeln in Bezug auf mögliche Bewegungen innerhalb von Sätzen sowie eine eingeschränkte Anzahl funktionaler Kategorien (Determinierer, Komplentierer (Präpositionen), grammatische Marker (Tempusmorphologie), die syntaktische Bezüge herstellen. Sprachliches Lernen ist zumeist lexikalisches Lernen. Für das L2-Lernen stellt sich nunmehr die Frage, ob und in welchem Ausmaß die funktionalen Kategorien beim frühen L2-Lernen zur Verfügung stehen. (vgl. Gass/ Selinker 2001: 188–90) Die einzelnen Transfer/Zugang-Positionen unterscheiden sich damit nur hinsichtlich der Verfügbarkeit der funktionalen Kategorien.

4.2. Kognitionswissenschaftliche Theorien und das L2-Lernen

Wir wenden uns nunmehr dem Teil der Baustelle zu, auf dem die Vorgehensweise beim Bau eines Hauses entwickelt wird.
Im Gegensatz zu den nativistischen L2-Forschungsansätzen sind kognitionswissenschaftliche Ansätze Sprachverarbeitungsmodelle. Zunächst ist das Ziel kognitionswissenschaftlicher Modelle, dass einfache, allgemeine und wahrscheinlich angeborene Verarbeitungsmechanismen für alle Arten von Lernprozessen verantwortlich sind, ohne dabei auf grammatische Regeln, Prinzipien oder Parameter zurückzugreifen.

> „All [cognitive approaches] share a functional-developmental, usage-based perspective on language. (...) They hold that structural regularities of language emerge from learners lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input and, thus, that the knowledge of the speaker/hearer cannot be understood as an innate grammar, but rather as a statistical ensemble of language experience that changes slightly every time a new utterance is processed." (Ellis 2003: 63f)

Der Konnektionismus als eine kognitionswissenschaftliche Forschungsrichtung wendet auf einer unteren Verarbeitungsebene einfache Lernmechanismen in neuronalen Netzten an. Die Lernmechanismen basieren auf Assozia-

tionen von Objekten, die im Input immer wieder in Nachbarschaft auftreten. Sie werden durch Verbindungen und deren Wichtungen im Netz repräsentiert. Die Wichtungen der Verbindungen werden stärker, je öfter die Assoziationen auftauchen, d.h. dem Netz dargeboten und von ihm verarbeitet werden (vgl. Mitchell/Myles 2002: 79f). Letztendlich führen die wahrgenommenen und verarbeiteten Regularitäten zum Auftauchen (Emergieren) und zur Speicherung komplexerer Repräsentationen und somit zum Voranschreiten des Lernprozesses. Allerdings entstehen durch den Lernprozess keine abstrakten linguistischen Regeln und ein gesondertes Lexikon, sondern das Netz repräsentiert alles erworbene Wissen in Form der Wichtung der bestehenden Verbindungen. Diese Art der Wissensrepräsentation ist, wieder im Gegensatz zu nativistischen Annahmen, rein subsymbolisch. Vereinzelt sind auf begrenzte grammatische Phänomene beschränkte L2-Lernprozesse mit Hilfe konnektionistischer Netzwerke simuliert worden (vgl. für ein Überblick Gass/Selinker 2001: 216f; Mitchell/Myles 2002: 79–84). Aber genau in der Begrenztheit der untersuchten Phänomene liegt das Problem:

> „Simple connectionist networks can manage impressive displays of memory and generalization in circumscribed problems like reading a list of words (...). But they are simply too underpowered to duplicate more realistic feats of human intelligence like understanding a sentence (...) It requires an architecture equipped with logical apparatus like rules, variables, propositions, goal states and different kind of data structure, organized into larger systems." (Pinker 2002: 79f)

Ein kognitionswissenschaftliches Modell, das versucht eine Brücke zwischen subsymbolischer Verarbeitung und einer komplexen kognitiven Architektur zu schlagen, ist das ACT-R (Adaptive Controll of Thought – Rational) Modell von Anderson (1996):

> „ACT-R is a hybrid cognitive architecture. Its symbolic structure is a production system; the subsymbolic structure is represented by a set of massively parallel processes that can be summarized by a number of mathematical equations. The subsymbolic equations control many of the symbolic processes." (http://act-r.psy.cmu.edu/about/; vgl. im Detail: Anderson et al. 2004).

Grundlegend für das L2-Lernen ist dabei die Annahme unterschiedlicher Gedächtnisarten, d.h. eines Kurzzeitgedächtnisses mit begrenzter Verarbeitungskapazität, und eines deklarativem und prozeduralen Langzeitgedächtnises (Mitchell/Myles 2002: 87). Lernen erfolgt, vereinfacht gesagt, durch Prozeduralisierung oder Automatisierung des sprachlichen Inputs: „(...) the learner learns to associate an action (a set of actions) with the corresponding declarative knowledge" (ebd. 88). Mit anderen Worten besteht L2-Lernen

darin, in einer bestimmten Situation die adäquaten sprachlichen Mittel zur Bewältigung der Situation durch einen sich wiederholenden Lernprozess verfügbar zu machen. Dieser Lernprozess ist aufgrund der begrenzten Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses ein gradueller, d. h. je mehr ursprünglich deklaratives Wissen (eine grammatische Regel bspw.) prozeduralisiert ist, um so mehr Leistung kann für die Verarbeitung neuen Wissens eingesetzt werden.
Abschließend sei angemerkt, dass es inzwischen zwischen Anhängerinnen der beiden großen Lager eine Annäherung in Bezug auf die Angeborenheit von „Wissen" zu geben scheint: Angeborenes linguistisches Wissen beschränkt sich möglicherweise auf Verben und Nomen (vgl. Pinker 2002: 73), bzw. ‚kognitionswissenschaftlich übersetzt, auf Wahrnehmungsmechanismen für abgeschlossene Entitäten bzw. andauernde Prozesse (Tomasello 2003: 17f). Die Pragmatik, d. h. eine Art soziokognitives Wissen zum Kulturlernen, gewinnt ebenfalls an Bedeutung. Tomasello (2003) fasst das in drei Fähigkeiten zusammen[4]:

- Die Fähigkeit, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen aufzubauen
- Die Fähigkeit, kommunikative Intentionen anderer Personen zu verstehen
- Die Fähigkeit, eine Rolle imitierend wiederzugeben. (vgl. Tomasello 2003: 41)

4.3. Optimalitätstheorie – Ein neues Gerüst für das Haus „Fremdsprache"?

In den beiden vorangegangenen Kapiteln haben wir zwei Seiten der Baustelle Fremdsprache betrachtet. Beide Seiten arbeiten an verschiedenen Ecken und mit unterschiedlichen Zielen und Methoden. Beide Seiten sind demzufolge nicht vor Kritik gefeit.
Der Nativismus hat eine Theorie des L1-Sprachlernens erarbeitet, die sich explizit auf eine systematische Grammatiktheorie bezieht. Allerdings bleibt uns der Nativismus die Antwort auf die Frage schuldig, wie genau die Verarbeitungsvorgänge beim Lernen besonders unter Berücksichtigung der Interaktion mit der Umwelt verlaufen und wie sich der Lernvorgang beim L2-Lernen darstellt. Im Gegensatz dazu können kognitionswissenschaftliche Theorien die Verarbeitungsprozesse mit explizitem Einbezug des Sprachgebrauchs sehr wohl erklären, aber:

[4] An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Arbeit von Tomasello aufgrund der Betonung des Sprachgebrauchs und der menschlichen Interaktion in Richtung der funktionalistischen Grammatikmodelle weist. Es besteht also die begründete Hoffnung, dass funktionalistische Grammatikmodelle nach dem Einzug in die psycholinguistische Forschung bald auch in der neurolinguistischen L2-Forschung Eingang finden.

> „(...) what one sees, by and large, are connectionst simulations of language acquisition, whose results are (...) interpreted by connectionists as obviating the need for „classical" entities like syntactic rules or principles. But even on the rosiest interpretation of connectionist work on SLA (...) – we still have no explanation of what it is that the learner has acquired." (Gregg 2003: 852)

Demnach wird hier der Rückbezug zu einer fundierten linguistischen Beschreibung vernachlässigt. Was die Baustelle also braucht, ist ein Gerüst, das die unterschiedlichen Ecken miteinander verbindet und sie zusammenhält. Möglicherweise hat der Bau dieses Gerüstes schon begonnen und zwar mit der Entwicklung der Optimalitätstheorie (OT). Da sie ihre Wurzeln sowohl in der generativen Syntax (UG) als auch im Konnektionismus hat, kann sie beide Forschungsrichtungen gewinnbringend miteinander verbinden.

Die OT wurde Anfang der 1990iger Jahre von McCarthy, Prince und Smolensky für den Bereich der Phonologie entwickelt. Sie geht davon aus, dass Sprachen mit Hilfe von Regeln bzw. Beschränkungen (Constraints) beschrieben werden können. Im Gegensatz zu den auf Chomsky zurückgehenden Grammatiken sind diese Constraints verletzbar, d. h. in Konfliktsituationen sind nicht alle Constraints auf verschiedenen Ebenen gültig, sondern ein Constraint dominiert alle anderen. Eine natürliche Sprache ist durch das Verhältnis, d. h. die Gewichtung der einzelnen Constraints zueinander, beschreibbar. Sprachverarbeitung findet in einem Evaluationsprozess statt, an dessen Ende der einzig optimale Kandidat, d. h. der einzig wohlgeformte Satz als Output steht. Während des Evaluationsprozesses erzeugt ein Generator auf der Basis des Inputs mögliche Output-Sätze und diese konkurrieren miteinander. Grundgedanke der OT ist, dass einzelne Constraints höhere Gewichtung aufweisen als andere und damit Verletzungen von niedrig gewichteten Constraints legitimiert sind (vgl. vertiefend Müller 2000; Kager, 1999). Drei Kennzeichen der OT machen sie als L2-Lerntheorie besonders interessant:

1. Die Constraints bilden keine geschlossenen Merkmalsblöcke, sondern operieren sprachebenenübergreifend. Samek-Lodovici (2005) konnte bspw. zeigen, wie die gleichen konfligierenden syntaktischen und prosodischen Constraints im Italienischen, Englischen, Französischen und in Chichewa für die Plazierung von Hauptakzent und Fokus im Satz verantwortlich zeichnen. Ähnliche Arbeiten gibt es auch für Syntax und Pragmatik oder Phonologie und Morphologie (vgl. Ms. Rudgers Optimality Archive). Damit ist die OT auch keine reine Grammatiktheorie, sondern eine erweiterte Art von Sprachtheorie.
2. Die Übersetzbarkeit hoch und niedrig gewichteter Constraints in ein neuronales Netz stellt eine Verbindung zum Konnektionismus her.

> „(...) [M]icro constraints (niedrig gewichtet, D. Z.) (...) are in strict correspondence to a very small fragment of the network. It is also indispensible to have constraints that correspond to larger parts of a network. [These] macro-constraints can be seen as an organised congregation of micro-constraints and they can be considered to constitute *innate structure*." (Blutner 2005: 23f)[5]

3. Eine weitere Verbindung zum Konnektionismus ist der von Tesar und Smolensky (1996) entwicklete *Recursive Constrain Demotion Algorithm*. Der Algorithmus erarbeitet das Beschränkungsprofil einer Sprache, indem die Verletzungen der einzelnen Constraints aus dem Input in mehreren Durchgängen abgeleitet und die Gewichtungen erstellt werden (vgl. Tesar/Smolensky 1996).

Diese Annahmen der OT können für das L2-Lernen Hinweise auf die mögliche Gewichtung der einzelnen L2-Sprachebenen liefern und Lernschwerpunkte und -wege aufzeigen. Bisher unerwähnt blieb in diesem Teil die Frage der Angeborenheit von Wissen, welcher Art auch immer das Wissen sein mag. Der Grund dafür liegt darin, dass die OT dazu bisher sehr wenige Aussagen macht. Die OT ist noch ein relativ junges Forschungsfeld. Trotzdem verspricht sie die Vereinigung der großen Theorien. Ob sie dieses Versprechen halten kann und damit der Baustelle L2-Lernen ein neues Gerüst gibt, bleibt abzuwarten.

Resümee

Wir haben skizzenhaft in diesem Beitrag versucht, komplexe Zusammenhänge darzustellen, die sich in dieser Kürze allerdings nur schwer ergründen lassen. Deutlich geworden sind diese Schlussfolgerungen:

- Die neurowissenschaftliche Forschung ist eine relativ junge Disziplin. Sie steht noch am Anfang eines langen Weges.
- Die L2-Lerntheorie zeigt sich bisher als eine Baustelle, auf der viel erreicht wurde, die aber bisher widersprüchliche Annahmen nicht vereinen kann.
- Die neurolinguistische Theorie und Modellbildung (vgl. vor allem Friederici 2004) ist nach wie vor stark vom Generativismus beeinflusst. Es wäre wünschenswert, wenn auch Paradigmen anderer Denkschulen wie des Konnektionismus, der Optimalitätstheorie oder des Funktionalismus verstärkte Berücksichtigung fänden.

[5] Einen weiteren Versuch, optimalitätstheoretische Constraints kognitionswissenschaftlich zu verwenden, haben Misker/Anderson (2003) mit der Inkorporation der Constraints als Verarbeitungsprozeduren in die ACT-R Architektur unternommen.

Aufgrund dieser Erkenntnisse dürfte u. E. eine Übertragung neurowissenschaftlicher Ergebnisse in eine kohärente L2-Lerntheorie und daraus folgend in didaktisches Handeln im Moment nur schwer bzw. gar nicht möglich sein. Hans Barkowski sagte uns einmal, dass, wenn er heute etwas jünger wäre, die neurowissenschaftlichen Aspekte der Sprachverarbeitung und des Sprachenlernens „sein Forschungsthema" wären. Wir wünschen ihm – und offen gestanden auch uns – dass er noch viele Jahre gemeinsamer Diskussionen durch seinen scharfen analytischen Geist bereichert.

Literaturverzeichnis:

Anderson, John R. (1996), „ACT: A simple theory of complex cognition", in: *American Psychologist*, Jg. 51: 355–365.

Ders. / Bothell, Dan / Byrne, Mike D. u. a. (2004), „An integrated theory of the mind", in *Psychological Review*, Jg. 111: 1036–1060.

Barkowski, Hans (2002): „Das traditionelle Subjekt – eigenständiger Bedeutungsträger in sprachlichen Äußerungen oder abhängiger Aktant von Verben in Prädikatsfunktion? Einige grammatiktheoretische Überlegungen aus fremdsprachenunterrichtlicher Sicht", in: Hans Barkowski / Renate Faistauer (Hrsg.), *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachpolitik – Unterricht – Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*, Baltmannsweiler, 155–168.

Blutner, Richard (2005), *„Neural Networks, Penalty Logic and Optimality Theory"*, unveröffentlichtes Manuskript, http://www.blutner.de/NeuralOT.pdf (25.08.2006)

Coch, Donna / Maron, Leeza / Wolf, Maryanne / Holcomb, Phillip J. (2002), „Word and picture processing in children: An event-related potential study", in: *Developmental Neuropsychology,* Jg. 22, 373–406.

DeKeyser, Robert (2003), „Implicit and Explicit Learning", in: Catherine J. Doughty / Michael H. Long (Ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition,* Malden u. a., 313–348.

Ellis, Nick C. (2003), „Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure", in: Catherine J. Doughty / Michael H. Long (Ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition,* Malden u. a., 63–104.

Friederici, Angela D. (1995), „The time course of syntactic activation during language processing: A model based on neuropsychological and neurophysiological data", in: *Brain and Language*, Jg. 50, 259–281.

Dies. (2004), „Event-related brain potential studies in language", in: *Current Neurological Neuroscience Reports*, Jg. 4, 466–470.

Dies. / Kotz, Sonja A. (2003), „The brain basis of syntactic processes: functional imaging and lesion studies", in: *Neuroimage*, Jg. 20, S8–S17.

Frisch, Stefan (2000), *Verb-Argument-Struktur, Kasus und thematische Interpretation beim Sprachverstehen,* Diss. Universität Potsdam, MPI Series in Cognitive Neuroscience, Bd. 12.

Gass, Susan / Selinker, Larry (2001), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. 2. Aufl., Mahwah, London.

Gregg, Kevin R. (2003), „SLA Theory: Construction and Assessment", in: Catherine J. Doughty / Michael H. Long, (Ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden u. a., 831–865.

Grose-Fifer, Jilliane / Deacon, Diana (2004), „Priming by natural category membership in the left and right cerebral hemispheres", in: *Neuropsychologia*, Jg. 42, 1948–1960.

Hahne, Anja (1998), *Charakteristika syntaktischer und semantischer Prozesse bei der auditiven Sprachverarbeitung*. Diss. FU Berlin, MPI Series in Cognitive Neuroscience, Bd. 1.

Kager, René (1999), *Optimality*, Cambridge.

Krumm, Hans-Jürgen (1988): „„Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht". Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrverhalten", in: Johannes Dahl / Brigitte Weis (Hrsg.) *Handbuch Grammatik im Unterricht*, München: Goethe Institut, 5–44.

Kutas, Marta / Hillyard, Stephen A. (1980), „Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity", in: *Science*, Jg. 207, 203–205.

Luck, Steven J. (2004), „Ten simple rules for designing ERP experiments", in: Todd C. Handy (Ed.), *Event-Related Potentials: A Methods Handbook,* Cambridge, MA, 17–32.

Lück, Monika / Hahne, Anja / Clahsen, Harald (2006), „Brain potentials to morphologically complex words during listening", in: *Brain Research*, Heft 1077, 144–152.

McCarthy, John J. / Prince, Alan (1993), *The Emergence of the Unmarked: Optimality in Prosodic Morphology*, Ms; Rudgers University. ROA Nr. 13.

Misker, Jan M. V. / Anderson, John R. (2003), „Combining optimality theory and a cognitive architecture", in: *Proceedings of the Fifth International Conference on Cognitive Modeling*, Bamberg, 165–170.

Mitchell, Rosamond / Myles, Florence (2002), *Second Language Learning Theories*, London.

Müller, Gereon (2000), *Elemente einer optimalitätstheoretischen Syntax*, Tübingen.

Mueller, Jutta L. (2005), „Electrophysiological correlates of second language processing", in: *Second Language Research*, Jg. 25, 152–174.

Münte, Thomas F. / Say, Tessa / Clahsen, Harald / Schiltz, Kolja / Kutas, Marta (1999), „Decomposition of morphologically complex words in English: evidence from event-related brain potentials", in: *Brain Research. Cognitive Brain Research*, Jg. 7, 241–253.

Ms.: Rudgers Optimality Archive. Rudgers University. http://roa.rutgers.edu/index.php3

O'Grady, William (2003), „The Radical Middle: Nativism without Universal Grammar", in: Catherine J. Doughty / Michael H. Long (Ed.), *The Handbook of Second Language Acqusition,* Malden u. a., 43–62.

Opitz, Bertram (1999), *Funktionelle Neuroanatomie der Verarbeitung einfacher und komplexer akustischer Reize: Integration haemodynamischer und elektrophysiologischer Maße,* Diss. Universität Leipzig, MPI Series in Cognitive Neuroscience, Bd. 8.

Reber, Arthur S. (1967), „Implicit learning of artificial grammars", in: *Journal of Verbal Learning and Behavior*, Jg. 5, 855–863.
Pinker, Steven (2002), *The blank slate. The modern denial of human nature,* New York/ London.
Samek-Lodovici, Vieri (2005), *„Prosody-Syntax Interaction in the Expression of Focus",* Ms.; Rudgers University. ROA Text Nr. 682.
Tesar, Bruce / Smolensky, Peter (1996), „Learnability in Optimality Theory (long version)", Ms.; Rudgers University. ROA Text Nr. 156.
Tomasello, Michael (2003), *Constructiong a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, MA/London.
Wallesch, Claus-W. / Deuschl, Günther (1997), „Elektrophysiologie am Menschen", in: Udo Kischka / Claus-W. Wallesch / Gerald Wolf (Hrsg.), *Methoden der Hirnforschung. Eine Einführung,* Heidelberg/Berlin, 167–185.
White, Lydia (2003), „On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language", in: Catherine C. Doughty / Michael H. Long (Ed.), *The Handbook of Second Language Acqusition*, Malden u.a., 19–42

2. Baustein: ‚Kultur'

Klaus-Börge Boeckmann, Wien

Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht

1. Einleitung

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Funktion empirische Kulturforschung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht hat und mit welchen komplexen Bedingungen sie konfrontiert ist. Bisher wird die Dimension der kulturspezifischen Lehr- und Lerntraditionen zu selten reflektiert. Im Fremdsprachenunterricht stellt sich die Frage z. B., wenn Lehrende aus der Zielkultur Lernende im Ausland unterrichten, aber auch im Zweitsprachenunterricht können z. B. unterschiedliche Lerntraditionen in multikulturellen Gruppen zum Problem werden. Auch ist das Bewusstsein dafür, dass kulturübergreifendes Forschen besondere Anforderungen stellt, nicht immer in optimaler Weise ausgeprägt. Im Folgenden möchte ich empirische Kulturforschung als Grundlage der Berücksichtigung von kulturspezifischen Lehr- und Lerntraditionen begründen, die genannten besonderen Anforderungen deutlicher charakterisieren und schließlich ein Forschungsergebnis beispielhaft zur Diskussion stellen.

2. Warum empirische Kulturforschung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht?

Hier steht eine von drei Dimensionen von Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt, diejenige, an die vielleicht seltener gedacht wird. Die anderen beiden, interkulturelles Lernen (Interkulturalität als Prozesskategorie) und interkulturelle Kompetenz (Interkulturalität als Zielkategorie) tauchen sehr viel häufiger in der Fachdiskussion auf. Die hier thematisierte dritte Dimension, Interkulturalität als Bedingung bzw. Voraussetzung von Lehr- und Lernprozessen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (vgl. Boeckmann 2006a), wird insgesamt weniger, gerade aber von Hans Barkowski und seinen MitarbeiterInnen (vgl. Barkowski/Eßer 2001; 2005; Eßer 2006) immer wieder untersucht. Genau diese Dimension ist es aber, die auf empirische Kulturforschung – im Sinne kulturvergleichender Unterrichtsforschung – angewiesen ist. Ein Beispiel: ‚Westliche' (oder auch ‚westlich' orientierte örtliche) Lehrende wollen im Fremdsprachenunterricht in einer nicht-‚westlichen' Region aktives kommunikatives Verhalten fördern, entlocken den

Lernenden aber statt munteren kommunikativen Sprachgebrauchs nur Schweigen – was dann oft als „Schüchternheit" oder „Inaktivität" interpretiert wird.
Diese Problematik der Unangemessenheit ‚westlichen' Fremdsprachenunterrichts für Regionen außerhalb seiner Entstehung wird seit Mitte der 90er Jahre wieder verstärkt diskutiert. Was bedeutet ‚westlich' denn in diesem Kontext? Ich sehe drei sich überschneidende Dimensionen: Erstens die *geografische*, die für mich hier weniger wichtig ist, zweitens die *kulturelle*, also die oft vorgenommene Zweiteilung der Welt in westlich und östlich, Orient und Okzident etc. Auch darauf will ich nicht hinaus. Solche groben Dichotomisierungen von Kulturen sind zwar verbreitet, aber mit Vorsicht zu genießen. Die dritte Dimension, die mir am wichtigsten ist, ist die *fremdsprachenpolitische*: westliche, d. h. ursprünglich europäische Sprachen haben weltweit die größte Verbreitung als Fremdsprachen, d. h. in dieser Hinsicht sind nicht-westliche Länder alle diejenigen, in denen diese westlichen Sprachen als Fremdsprachen gelernt werden. Holliday (1994) hat ja gezeigt, dass in vielen dieser Länder nicht nur der Zugang zur Sprache, sondern auch zur Unterrichtsmethodik ein grundsätzlich anderer ist als in den „Ursprungsregionen" der Fremdsprachen. Die westliche Unterrichtsmethodik wird zumeist mit dem kommunikativen Ansatz identifiziert, dem beispielsweise in den asiatischen Ländern typischerweise traditionelle analytische, grammatikorientierte Ansätze gegenüberstehen (vgl. Kramsch/Sullivan 1996; Li 1998; Littlewood 1999).

3. Zur Rolle von Kultur beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen

Ich vertrete einen fremdsprachendidaktischen Kulturbegriff *zwischen* den Positionen von Hess (1992), für den Kultur überhaupt keine unterrichtsmethodische Kategorie ist, und anderen wie etwa Seel (1986), Kramsch/Sullivan (1996) oder auch Holliday (1994), für die Kultur zu einer ganz entscheidenden Kategorie der Unterrichtsmethodik wird: Das heißt, ich gehe *einerseits* von der Prämisse aus, dass kulturelle Prägungen gerade im Bereich der Lehr- und Lerngewohnheiten von entscheidender Relevanz sind und deshalb von der Methodik und Didaktik nicht ignoriert werden dürfen. *Andererseits* warne ich davor, kulturelle Unterschiede zu verabsolutieren, Kulturen als fixe Objekte zu sehen und kulturelle Gegensätze deterministisch-dichotomisch zu konstruieren. Ein Beispiel für eine solche Dichotomie, gegenüber der ich misstrauisch bin, ist etwa die Unterscheidung zwischen „Wissen ausbauenden" westlichen und „Wissen bewahrenden" ostasiatischen Kulturen, die ge-

legentlich gemacht wird. Mit Holenstein (1998) stimme ich darin überein, dass Kulturen nur durch die unterschiedliche *Verteilung* einzelner kultureller Praktiken und nicht durch ihre ausschließliche *Prä-* oder *Ab*senz zu charakterisieren sind.

Wenn wir nun den Zusammenhang von Bildungswesen und Kultur betrachten, ist festzuhalten: Bildung und Erziehung sind wesentliche Faktoren der *Enkulturation*, d.h. der Sozialisation und Personalisation heranwachsender Gesellschaftsmitglieder. Bildungsprozesse zu durchlaufen heißt also auch, in die Kultur des eigenen Lebenskreises hineinzuwachsen; Fähigkeiten, Wissen und Verhaltensnormen für ein spezifisches soziokulturelles Umfeld zu erlernen, um darin handlungsfähig zu werden. Bildungssysteme unterscheiden sich *makro*strukturell (z.B. auf der bildungspolitischen Ebene) und *mikro*strukturell (z.B. auf der Ebene des Schulalltags) und diese Unterschiede wirken sich eben durch unterschiedliche Enkulturationsverläufe aus. Eine Schärfung des eben erläuterten fremdsprachendidaktischen Kulturbegriffs ist anhand dieser beiden Ebenen möglich: Kulturelle Prägungen sind zwar auf einer bestimmten Ebene des Unterrichts von Bedeutung – so finden sich bei vielen Lernenden in meiner Untersuchung in Japan (Boeckmann 2006b) Spuren einer traditionellen Lernhaltung (vgl. 5.1.) – aber die *Dynamik* und *Diversität* jeder Kultur sorgt dafür, dass traditionelle Prägungen stets in Konkurrenz zu neu aufkommenden Haltungen stehen. So gibt es eben auch fast bei allen Lernenden bereits Elemente einer Innovationsorientierung (vgl. 5.2.). Die Verteilung dieser Haltungen ist individuell ganz verschieden und lässt sich nur sehr schwach mit dem gemeinsamen kulturellen Hintergrund in Verbindung bringen. Also hat in diesem Fall der allgemeine kulturelle Kontext, die japanische „Makrokultur", wie ich sie nenne, nur relativ begrenzten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen. Viel stärker wird es durch die jeweilige „Mikrokultur" in der Institution, im konkreten Klassenzimmer bestimmt. Dazu gehören Gruppengrößen, Raumorganisation und Kontaktintensität sowie die Motivation der Lernenden und die Qualifikation und der Unterrichtsstil der jeweiligen Lehrenden.

Zwar übt die Makrokultur nicht nur *direkt* über die kulturelle Prägung der Beteiligten, sondern auch, vermittelt über politisch-sozioökonomische Faktoren, einen *indirekten* Einfluss auf die jeweiligen Mikrokulturen aus, dennoch sind verschiedene institutionelle Mikrokulturen für das tatsächliche Unterrichtsgeschehen weitaus relevanter als die Zugehörigkeit der Lernenden zu einer bestimmten (z.B. der japanischen) Makrokultur.

4. Zur Beschreib- und Erkennbarkeit fremdkultureller Systeme

Wenn wir empirische Kulturforschung betreiben, ergibt sich eine Frage von eminenter Bedeutung: Was berechtigt die Forschenden eigentlich zu der Annahme, dass sie überhaupt verstehen, was in einer Kultur vor sich geht, in der sie nicht sozialisiert sind, und die sich einer Sprache bedient, die sie nur unvollkommen beherrschen – und dass sie dann auch noch das, was sie beobachten, Außenstehenden zutreffend beschreiben können? Ich denke, es geht hier um ein generelles erkenntnistheoretisches Problem der Erforschung kultureller Systeme, denn in den seltensten Fällen sind die Untersuchenden im untersuchten sozialen bzw. kulturellen System wirklich „zu Hause", auch wenn sie sich z. B. teilnehmender Beobachtung bedienen. Und selbst wenn sie es wären – in dem Moment, in dem sie dieses System zu untersuchen und zu beschreiben versuchen, nehmen sie eine Perspektive ein, die sich von der jener, die einfach in diesem System ihren Alltag verbringen, unterscheidet – sie müssen quasi aus dem System heraustreten, um es betrachten zu können. Das bedeutet, dass letztlich keine Beschreibung kultureller Systeme vor Fehlinterpretationen gefeit ist – wenn dieses Problem auch in der Analyse weiter entfernter kultureller Systeme sicherlich gravierender ist.

Auf den Fremdsprachenunterricht bezogen ist es wichtig festzuhalten, dass z. B. alle Charakteristika, die laut Seel (1986) in Zusammenhang mit kulturell angepassten Unterrichtsformen im DaF-Unterricht zu beachten sind:

- Vorstellungen, Erwartungen, Gewohnheiten, Motivation und Lernziele der Lernenden;
- Rollenverteilung Lehrende-Lernende;
- soziale/politische Stellung der Bildungseinrichtung;
- curriculare Vorgaben;
- Einbettung und Stellung der Fremdsprache im Bildungswesen;
- Qualifikation und Arbeitsbedingungen der Lehrenden (vgl. Seel 1986: 11)

auch *innerhalb* eines Landes oder einer Gesellschaft variieren können, so etwa zwischen verschiedenen Gesellschaftsschichten (vgl. Brislin 1993: 99ff), und dann auch Einfluss auf die Lehr- und Lerngewohnheiten haben. Beim Übergang in ein anderes Land, eine andere Gesellschaft ist also nur graduell eine andere Situation gegeben, die allerdings oft noch durch sozioökonomische (Reichtum vs. Armut) oder politische (Demokratie vs. Nicht-Demokratie) Unterschiede verschärft wird.

Dennoch ist es für Forschende sehr ratsam, bei der Interpretation des in einer Kultur Vorgefundenen große Sorgfalt walten zu lassen: So können oberflächlich gleich oder zumindest ähnlich aussehende Phänomene eine unterschiedliche „kulturelle Tiefenstruktur", wie Barkowski (2000) es formu-

liert, aufweisen. Brislin (1993) spricht von der Gefahr, *emi*sche (kulturspezifische) Phänomene als *eti*sch (kulturübergreifend) zu interpretieren (ebd. 71 ff) und sieht es als Aufgabe des Forschers, *konzeptuelle*, *metrische* (bzw. *Skalen*-) und *Übersetzungs*äquivalenz der untersuchten Kategorien sicherzustellen (ebd. 77 ff). Was das bedeuten kann, lässt sich an einem sprachlichen Beispiel aus meiner Untersuchung zeigen: Vor allem in Gesprächen mit Lehrkräften wurde deutlich, dass japanische Studierende den zunächst in den Befragungen für „Lesen" benutzen japanischen Terminus 読解 *dokkai* aus ihrer Erfahrungswelt, dem Kontext des Grammatik-Übersetzungs-Unterrichts, heraus als eine Art „lesendes Übersetzen" verstehen würden, was nicht der intendierten Bedeutung entsprach. Um eine möglichst hohe Übersetzungsäquivalenz herzustellen, wurde in späteren Befragungen der Ausdruck 和訳に頼らない読解 *wayaku ni tayoranai dokkai* (wörtlich „sich nicht auf japanische Übersetzung stützendes Lesen") verwendet.

In der Art, wie diese Nachjustierung der Forschungsinstrumente vor sich gegangen ist, deutet sich schon an, was Strategien der Forschenden sein können, um die grundsätzlich unaufhebbare Gefahr der Fehlinterpretation der gewonnenen Daten möglichst gering zu halten. Es gilt, alle entwickelten Interpretationen allseitig gut abzusichern und dabei möglichst viele Mitglieder der untersuchten Kultur mit einzubeziehen. Stewart nennt in seinem lakonisch betitelten Buch „The ethnographer's method" (Stewart 1998) diese Strategien „coping tactics" und zählt u. a. auf:

- prolonged fieldwork;
- search for reorienting or disconfirming observations;
- good participative role relationships;
- attentiveness to speech and interactional contexts;
- trail of ethnographers path (vgl. Stewart 1998: 20ff).

Die Qualität der Erforschung fremdkulturelle Systeme lässt sich also mit Hilfe von Taktiken steigern, die eigentlich jeder „explorativ-interpretativen" (vgl. Grotjahn 2003) sozialwissenschaftlichen Forschung gut anstünden: ausgedehnte Beschäftigung mit dem kulturellen Feld, die Suche nach den ursprünglichen Interpretationen widersprechenden Beobachtungen, Übernahme einer teilnehmenden Rolle, Aufmerksamkeit auf den Kontext des untersuchten Felds und schließlich, ganz besonders wichtig, die umfassende Dokumentation des Forschungsprozesses, um Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

Auch Barkowski/Eßer (2005: 93f) beschäftigen sich mit der Frage, wie das „Forscherparadoxon" – die Tatsache, dass fremdkulturelle Phänomene immer auf der Folie nicht-bewusster bzw. -erkennbarer eigenkultureller Prägungen wahrgenommen werden – in den Griff zu bekommen ist, und richten besondere Aufmerksamkeit auf Validierungsverfahren wie etwa verschiedene For-

men von Triangulation sowie die Zusammenarbeit in einem multikulturellen und interdisziplinären Forschungsteam.
Zweck dieser Forschungsstrategien ist es, der Wahrheit möglichst nahe zu kommen. Stewart definiert sie im Kontext der Forschungsmethodik so: „truth is what is right to believe, provisionally and critically, based upon our best means of understanding the reality of the subject at hand" (Stewart 1998: 24). Im folgenden Abschnitt geht es um ein Beispiel für diese Suche nach – oft komplizierten – Wahrheiten.

5. Kultur als Bedingung des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts – ein Beispiel: Zwei Faktoren der Lernhaltung japanischer DaF-Lernender

Das im Folgenden berichtete Beispiel fokussiert auf einen Teilaspekt der schon erwähnten Untersuchung in Japan (Boeckmann 2006b). Eine nähere Erläuterung des Untersuchungsdesigns muss hier aus Platzgründen unterbleiben, es soll nur erwähnt werden, dass die Ergebnisse aus einer Kombination von Unterrichtsbeobachtungen, Befragungen und Interviews trianguliert wurden und versucht wurde, die fremdkulturelle Perspektive durch engen Kontakt zu ExpertInnen aus dem Feld zu berücksichtigen (vgl. Übersetzungsbeispiel in 3.).

5.1. Traditionelle Lernkultur

Wichtig für die traditionelle Lernkultur ist v. a. explizite Grammatikunterweisung. Statt die Grammatik im Gebrauch beim Verstehen und Produzieren zu erlernen, ist es für viele Studierende wichtig, dass die Grammatikregeln selbst im Unterricht zum Lerngegenstand gemacht werden. Angesichts ihrer bisherigen Lernerfahrung scheint es verständlich, dass es die Lernenden unsicher macht, eine Fremdsprache zu gebrauchen, ohne explizit Grammatik zu lernen. Im engen Zusammenhang mit der Grammatikunterweisung stehen andere wesentliche Elemente der traditionellen Lernkultur, so etwa Vollständigkeit und Korrektheit.
Vollständigkeit bezieht sich darauf, dass die Lernenden den Unterrichtsinhalt immer bis ins letzte Detail verstehen sollen, so dass zum Beispiel auch ein längerer Text erst als verstanden gilt, wenn er Wort für Wort übersetzt werden kann. Für die Unterrichtenden bedeutet es, dass sie jedes Detail erklären müssen, zum Beispiel im Falle der deutschen Grammatik die „ganze" Grammatik bis zum Konjunktiv II. Das Element der *Korrektheit* bezieht sich auf die große Aufmerksamkeit, die der Korrektur bzw. Vermeidung von Fehlern zu-

kommt: es ist von großer Bedeutung richtig zu antworten. Dass führt oft dazu, dass die Lernenden gar nicht antworten, wenn sie sich bezüglich der Korrektheit ihrer Antwort nicht sicher sind. Ein weiteres Element der traditionellen Lernkultur ist die *Homogenität* der Gruppe, wobei davon ausgegangen wird, dass sich die Lernenden bezüglich ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Interessen sehr ähnlich sind und dass Abweichungen von dieser Norm ungünstige Folgen haben. Abschließend möchte ich noch das Element der *Rollensicherheit* der Lernenden und Lehrenden nennen. Innerhalb des Unterrichts herrscht in der traditionellen Lernkultur eine klare Rollenverteilung, ein komplementäres Verhältnis von Führen und Folgen. Damit wird die Gefahr von Überraschung, Unsicherheit und Verwirrung zwar minimiert, aber auch eine aktive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen erschwert.

5.2. Innovationsorientierung

Im Sinne einer Suche nach „disconfirming observations" wurde aber auch beobachtet, dass die Lernenden eben nicht ausschließlich durch ihre bisherige Lernerfahrung geprägt sind, sondern bei vielen auch das zu finden ist, was ich Innovationsorientierung genannt habe. Im Kontext der Internationalisierung und des vermehrten internationalen Austausches ist das *Interesse* an fremdsprachlicher Dialogkompetenz gestiegen. Die Lernenden zeigen aber nicht nur Interesse am Dialog, sondern auch *Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit*. In Bezug auf Kommunikation scheint sich eine praxisorientierte Lernhaltung durchgesetzt zu haben, die Sprachlernen weniger als Bildungs- denn als Trainingsprozess auffasst. Zusätzlich zu dieser aktiveren Lernmotivation ist die besonders in den Unterrichtsbeobachtungen registrierte *kooperative Lernhaltung* der Studierenden zu nennen, die innovativen Unterrichtsformen, zum Beispiel dem verstärkten Einsatz nicht-plenarer Sozialformen, entgegenkommt.

Die Kritik der Lernenden an kommunikativen Materialien und Unterrichtsformen lässt sich im Großen und Ganzen auf Verstehensprobleme beziehungsweise die Angst vor Nicht-Verstehen der deutschen Unterrichtssprache und die hohen Anforderungen, die mit vermehrten Anstrengungen für die Studierenden verbunden sind, reduzieren. Alle diese Kritikpunkte und Bedingungen auf der Lernerseite lassen sich mit einem Bedürfnis nach *Sicherheit* und *Strukturierung* bei vielen Lernenden erklären – wobei eine erhebliche Zahl von Lernenden dieses Bedürfnis gar nicht erwähnt. Von einer sicheren Basis aus sind die Lernenden durchaus bereit und interessiert, neue und ‚fremde' Lernformen zu erfahren. Für die Gestaltung von Fremd- und Zweitsprachenunterricht für eine solchen Zielgruppe bedeutet das, dass mit Unterrichtsformen, die sich oberflächlich an den Lerntraditionen der Lernenden orientieren,

deren Interessen nicht Genüge getan wird. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, beim Einsatz von Unterrichtsmethoden, die für die Lernenden neuartig sind, unterrichtstechnische Maßnahmen zu treffen, die ihnen den Einstieg erleichtern.

6. Fazit

In dieser kurzen Skizze konnte ich nur anreißen, wie ich mir einen sinnvollen Umgang mit der Problematik der Erforschung fremdkultureller Systeme im Bereich des Fremdsprachenunterrichts vorstelle. Ganz wesentlich ist ein geschärftes Bewusstsein der Forschenden für die besonderen Bedingungen der Generierung valider Forschungsresultate. Kulturübergreifendes Forschen setzt einen transparenten Umgang mit eigenkulturellen Setzungen und Interpretationsfolien, ernsthafte Teilnahmebeziehungen zum fremdkulturellen Feld sowie verstärkte interkulturelle und interdisziplinäre Zusammenarbeit voraus. Bei der Interpretation von Daten muss Tendenzen der Dichotomisierung, Essentialisierung und Stereotypisierung von Kulturen vorgebeugt werden (vgl. Guest 2006) – unter Umständen dadurch, dass auch Widersprüchliches „stehen gelassen" wird, wie ich versucht habe, an einem Beispiel aus meiner eigenen Forschung zu erläutern. Auf alle Fälle haben wir in Bezug auf dieses Thema sicher noch eine längere Diskussion vor uns und ich freue mich auf Hans Barkowskis weitere Beiträge dazu.

7. Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans (2000), „Brechungen ... Interaktionsanalyse in der Sprachlehr- und -lernforschung aus der Sicht: Kulturen in der Begegnung", in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs u. a. (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts,* Tübingen, 20–27.

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2001), „Haltet den Dieb ... Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachenunterrichtlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen", in: Hermann Funk / Michael Koenig (Hrsg.), *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache. Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag,* München, 83–93.

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2005), „Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung", in: Susanne Duxa / Adelheid Hu / Barbara Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag,* Tübingen, 88–99.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006a), „Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts", in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, Jg. 11/3, 14 S., Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Boeckmann11.htm (Stand 22.10.06)

Boeckmann, Klaus-Börge (2006b), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*, Innsbruck u. a.

Brislin, Richard (1993), *Understanding culture's influence on behavior*, Fort Worth, Tex.

Eßer, Ruth (2006), „„Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ..." Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht", in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, Jg. 11/3: 24 S., Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Esser.htm (Stand 22.10.06)

Grotjahn, Rüdiger (2003), „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick", in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* 4. Aufl. Tübingen, Basel, 493–499.

Guest, Michael (2006), „Culture research in foreign language teaching: Dichotomizing, stereotyping and exoticizing cultural realities?", in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, Jg. 11/3, 14 S., Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Guest11.htm (Stand 22.10.06)

Hess, Hans Werner (1992), *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*, München.

Holenstein, Elmar (1998), *Kulturphilosophische Perspektiven*, Frankfurt/M.

Holliday, Adrian (1994), *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge.

Kramsch, Claire / Sullivan, Peter (1996), „Appropriate Pedagogy", in: *ELT Journal*, Jg. 50: 199–212.

Li, Defeng (1998), „‚It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine': Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea", in: *TESOL Quarterly*, Jg. 32/4, 677–703.

Littlewood, William (1999), „Defining and developing autonomy in East Asian contexts", in: *Applied Linguistics*, Jg. 20/1, 71–94.

Seel, Peter C. (1986), „Angepaßte Unterrichtsformen – Ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von ‚Lehr-/Lerngewohnheiten'", in: Josef Gerighausen / Peter C. Seel (Hrsg.), *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen*, München, 9–20.

Stewart, Alex (1998), *The ethnographer's method*, Thousand Oaks u. a.

Michael Schart & Holger Schütterle, Tokio

Die japanische Lehr- und Lernkultur – Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt

1. Einleitung

Eines der Themen, mit denen sich Hans Barkowski seit vielen Jahren sehr intensiv auseinandersetzt, ist die Bedeutung von Lehr- und Lernkulturen für den fremdsprachlichen Unterricht. Er hat die Schwierigkeiten bei der theoretischen und empirischen Annäherung an diesen Gegenstand sowie die Notwendigkeit seiner Erforschung umfassend beschrieben und ein größeres Engagement in dieser Hinsicht angemahnt (Barkowski 2001; Barkowski & Eßer 2005).

Dass sich die je spezifischen Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden über Rollenverteilungen, Entscheidungsprozeduren oder Arbeits- und Übungsformen unmittelbar auf das Geschehen im Unterricht auswirken, darf nach mehr als einem Jahrzehnt umfassender Forschungen zur Rolle der subjektiven Theorien als eine der grundlegenden Erkenntnisse des Faches gelten (vgl. Borg 2003). Damit ist jedoch noch nicht die für die Gestaltung konkreten Unterrichts bedeutsame Frage beantwortet, welche dieser Einstellungen als kulturell geprägt angesehen werden müssen und damit – wie es die Verwendung des Begriffes „Lerntradition" zuweilen suggeriert (vgl. Hess 1999: 173ff) – eine gewisse Resistenz gegen Veränderungen erwarten lassen. Im Folgenden möchten wir dieser Frage mit Blick auf unser eigenes berufliches Umfeld, den Deutschunterricht in Japan, nachgehen. Anhand von relevanten Publikationen[1] aus den zurückliegenden 10 Jahren werden wir unterschiedliche Zugänge zum Gegenstand skizzieren und dabei zeigen, dass sich die Vorstellung von einer japanischen Lehr- und Lernkultur für die empirische Forschung als ein unhandliches Konstrukt erweist.

[1] Da es für Deutsch als Fremdsprache vor allem an empirischen Studien zur japanischen Lehr- und Lernkultur mangelt, beziehen wir auch solche Arbeiten mit ein, die aus dem Bereich Englisch als Fremdsprache in Japan stammen bzw. die sich allgemein mit der Situation in Ostasien beschäftigen.

2. Die Besonderheiten japanischer Lernender und der gesellschaftliche Kontext

Das verbreitetste Vorgehen bei der Charakterisierung eines für Japan typischen Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht beginnt mit dem Beschreiben von auffälligen oder ungewohnten Verhaltensweisen der Lernenden, die sich in der Wahrnehmung der betreffenden Autorinnen und Autoren – zumeist selbst Lehrende – störend oder hemmend auf den Unterrichtsverlauf auswirken. In einem zweiten Schritt folgt dann der Versuch, diese durch den Bezug auf den gesellschaftlichen Kontext zu erklären, sie also kulturell zu verorten, wobei unterschiedliche Einflussfaktoren angeführt werden. Die Bandbreite der genannten Ursachen reicht dabei von der schulischen Sozialisation der Lernenden bis hin zu historischen Entwicklungen, die bereits Jahrhunderte zurückliegen. Dieses Argumentationsmuster findet sich in zahlreichen Veröffentlichungen (vgl. die Überblicke bei Bohn 2004, Guest 2006 oder Jin/Cortazzi 1998). Exemplarisch möchten wir im Folgenden einige typische Beiträge aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache herausgreifen.
Für Fuchs (2001) etwa ist ein besonders auffällig hervortretendes Verhaltensmerkmal im Unterricht die Ruhe. Fehlende verbale Aktivität sowie ausbleibende Reaktionen auf an die gesamte Klasse gerichtete Fragen und dadurch hervorgerufene Frustrationen auf beiden Seiten führt sie auf unterschiedliche Erwartungen an den Unterricht zurück. Diese wiederum verbindet die Autorin unmittelbar mit kulturellen Differenzen, die ihr als „Wurzel allen Übels" (Fuchs 2001: 34) gelten. Sie begründet die Zurückhaltung bei der freiwilligen Wortmeldung mit dem in Japan verbreiteten Bedürfnis, die Harmonie der Gruppe zu erhalten. Die Schwierigkeiten, die Studierenden zum aktiven und auch selbstständigen Mitlernen, zum Beispiel von Vokabeln, zu bewegen, sieht Fuchs als Ergebnis der schulischen Lerntradition.
Auch Tomoda (2000) spricht von allgemein passivem Lernverhalten sowie der Tendenz zu Schweigen und Apathie. Dem Einfluss des Bildungssystems sowie der Sozialisation in Schule und Kindergarten misst er bei der Suche nach Einflussfaktoren auf dieses Lernverhalten im Unterricht eine entscheidende Bedeutung bei. Tomoda geht jedoch noch einen Schritt weiter, denn er versucht diese Unterrichtspraxis auf das konfuzianistische Bildungsideal zurückzuführen, das im 7. Jahrhundert gemeinsam mit der Beamtenprüfung aus China übernommen wurde. Eine Folge dieser Entwicklung sei die starke Orientierung an Aufnahmeprüfungen, die sich auch heute noch unmittelbar auf das Geschehen im Klassenraum auswirke, indem sie den Wissen und Daten vermittelnden Lehrermonolog sowie die fast ausschließlich rezipierende und reproduzierende Lernhaltung der Studierenden begünstige. Andere wichtige Kompetenzen wie das kritische Hinterfragen von Informatio-

nen, das Begründen und Argumentieren von Sachverhalten oder das Erkennen von Zusammenhängen und Strukturen hingegen würden kaum gefördert.
Unter anderen Aspekten betrachten Schmitz (2002) und Reibert (2003) die Bedeutung der japanischen Ideengeschichte für den gegenwärtigen Deutschunterricht. Ersterer verweist, um das Schweigen oder die Tendenz zum Auswendiglernen grammatischer Regeln zu erklären, auf die Praxis, klassische Schriften des Konfuzianismus oder buddhistische Sutren auswendig zu lernen und zu rezitieren. Letzterer erläutert das konfuzianistische Denken, um das aus seiner Sicht typische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in japanischen Bildungseinrichtungen zu deuten. Der Lehrer werde als Autorität angesehen, die unfehlbar und allwissend sei. Ihm Fragen zu stellen oder sich ihm anzuvertrauen sei nicht üblich und würde gegen das japanische Kooperationsprinzip verstoßen. Allerdings, so Reibert, beinhalte diese Autoritätsbeziehung, sich unter die Verantwortung des Lehrers begeben zu können und so auch die Verantwortung und Aktivität im Unterricht an ihn abzugeben.
In nahezu allen Arbeiten zum Thema – und empirische Forschungen zu den subjektiven Theorien von Lehrenden in Japan bzw. Ostasien bestätigen unsere exemplarische Auswahl (vgl. die Übersicht bei Cheng 2000: 436ff) – werden als auffällige Besonderheiten des Lernverhaltens das Schweigen, eine allgemeine Passivität und Zurückhaltung, die Schriftlichkeitsfixierung und das Auswendiglernen genannt, Merkmale, die unmittelbar auf gesellschaftliche Bedingungen zurückgeführt werden und mithin als kulturelle Orientierungen aller japanischer Lernenden gelten.

3. Die Kritik an der Konstruktion einer einheitlichen japanischen Lernkultur

Auch wenn sich zahlreiche Autorinnen und Autoren gegenseitig in ihren Beschreibungen des Lernverhaltens in Japan und dessen Begründung mit religiösen Praktiken, historischen Entwicklungen oder Sozialisationsprozessen bestätigen, so ist diese Sichtweise doch keineswegs unproblematisch. Wir möchten deshalb in diesem Abschnitt einige wichtige Kritikpunkte anführen.
Ein erster Einwand bezieht sich auf den „Anteil der Selbsttäuschung bei der Konstruktion des Anderen", wie Schubert (2005: 161) es bezeichnet. Wenn japanische Lernende als nach Harmonie strebende, sich beständig an der Gruppe orientierende oder zu kritischem Denken unfähige Personen beschrieben werden, dann zeigten sich in diesen Attribuierungen nicht zuletzt die pädagogischen Ideale der Autorinnen und Autoren. Schubert (2005: 161ff) stellt am Beispiel des Begriffspaares Gruppenorientierung vs. Indivi-

dualismus überzeugend dar, wie durch solche binären Schematisierungen Unterschiede verabsolutiert und damit mystifiziert werden (siehe auch Kubota 1999 zum Ethnozentrismus von derartigen dichotomen Abgrenzungen).
Neben dieser Tendenz zu einer ethnozentristischen Perspektive lässt sich – wie Hans Barkowski in seinen Arbeiten immer wieder zur Sprache bringt – auch die jeweils zugrunde liegende Definition von Kultur kritisieren. Sie wird in vielen Arbeiten nicht thematisiert oder es liegt – wenn auch oft unausgesprochen – ein essentialistischer Kulturbegriff zugrunde. Kulturen oder Kulturkreise werden hierbei als statische, prinzipiell voneinander abgrenzbare Einheiten aufgefasst. Dem lässt sich der prozesshafte Charakter und die prinzipielle Hybridität kultureller Phänomene entgegenhalten: „Kulturen sind keine Container, sie sind nicht klar voneinander abgrenzbar, sondern – als Zeichen ihrer Vernetzung – an den Rändern mehr oder minder stark ausgefranst zu denken" (Bolten 2003: 13, vgl. auch Eßer 2006). Barkowski/Eßer (2005: 91) weisen zudem darauf hin, dass angesichts des historisch-dynamischen Charakters von Kultur(en) der Begriff der Nation und ihrer räumlichen Grenzen als kulturelle Ordnungs- und Ortungskategorie untauglich erscheinen.
Ein weiterer Einwand gegen die oben angeführte Charakterisierung japanischer Lernender betrifft die Art und Weise, wie in einigen Arbeiten das Geschehen in Schulen und Universitäten einer modernen, komplexen Gesellschaft mit zum Teil weit zurückliegenden geschichtlichen Ereignissen verknüpft wird. Diese Verbindung sei, so etwa die Kritik bei Cheng (2000), Guest (2006), Hess (1999) oder Mitschian (1999) keineswegs zwingend. Beispielsweise könne man, wie Cheng (2000: 440ff) kritisiert, Konfuzius auf der Grundlage seiner Texte ebenso als einen der Vordenker entdeckenden Lernens sehen. Problematisch erscheinen historisch oder religiös argumentierende Arbeiten daher vor allem dann, wenn sie aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zu wenig Aufmerksamkeit schenken.
Schließlich, und diesen Einwand werden wir im anschließenden Abschnitt ausführlicher betrachten, zeichnen empirische Studien nicht selten ein gänzlich anderes Bild des Lehrens und Lernens in japanischen Klassenzimmern. Bekannt ist das sehr gute Abschneiden japanischer Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA. Wenn es so etwas wie eine einheitliche japanische Lernkultur gäbe und diese zugleich jenen Charakter trüge, wie er von den Arbeiten im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurde, dann hätten sich diese Erfolge eigentlich nicht einstellen dürfen. Ein Widerspruch, der es notwendig erscheinen lässt, das Lehren und Lernen als ein soziales Geschehen vor Ort empirisch zu erforschen. Wählt man aber diesen Zugang, verflüchtigt sich die Idee einer einheitlichen japanischen Lernkultur zusehends, wie wir im Folgenden an einigen Studien zeigen möchten.

4. Lernkulturen im Licht empirischer Forschung

Untersuchungen wie jene von Helmke/Schrader (1999) verdeutlichen, weshalb es so wichtig ist, das Augenmerk zunächst auf den Unterricht selbst zu lenken, um die Lernkultur einer Gruppe von Lernenden besser zu verstehen. Als ein Ergebnis ihrer longitudinal angelegten quantitativen Untersuchung, mit der sie Lernstrategien bei vietnamesischen und deutschen Studierenden vergleichen, können sie zum Beispiel zeigen, weshalb westliche Kategorien zur Beschreibung von Lernverhalten mit Bedacht gewählt werden sollten. Mehrfaches Wiederholen etwa empfinden vietnamesische Studierende keineswegs als eine mechanische Tätigkeit, die ein vertiefendes Verständnis ausschließt (siehe auch Cheng 2000: 436ff zur Missdeutung von „Aktivität" aus westlicher Perspektive). Helmke/Schrader (1999) können letztlich keine Unterschiede bei anspruchsvollen, tiefenorientierten Lernstrategien in beiden kulturellen Kontexten nachweisen, womit sie genau das bestätigen, was Hu (1996) in ihrer qualitativen Studie zu den subjektiven Theorien von Fremdsprachenlernenden in Deutschland und Taiwan beschrieben hat: „typische" taiwanesische oder deutsche Haltungen zum Fremdsprachenlernen lassen sich in ihren Daten nicht aufzeigen. Der Einfluss der lokalen Gegebenheiten in den Institutionen erscheint Hu daher weitaus entscheidender als makrokulturelle Faktoren.

Für Cheng (2000: 442) ist das vermeintlich typische Verhalten asiatischer Lernender daher in erster Linie ein Artefakt der jeweiligen Situation:

> „When behaviour of reticence and passivity is observed in class, it may result from unsuitable methodology, lack of required language proficiency, irrelevant or even offensive topics, lack of rapport between the teacher and the students, lack of motivation, and even student's mood on a particular day."

Bei seiner Argumentation stützt sich Cheng vor allem auf das, was die Lernenden selbst über ihre Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht äußern. Dies steht in einem auffälligen Kontrast zu den oben beschriebenen Wahrnehmungen von Lehrenden. Auch Littlewood (2000) findet als Resultat einer vergleichenden quantitativen Fragebogenstudie mit mehr als 2000 Studierenden in 8 ostasiatischen Ländern keine überzeugenden Anhaltspunkte für die mutmaßliche Passivität und Unflexibilität ostasiatischer Lernender. „They want to explore knowledge themselves and find their own answers. Most of all, they want to do this together with their fellow students in an atmosphere which is friendly and supportive." (Littlewood 2000: 34). Andere Studien bestärken diesen Befund, indem sie bei ostasiatischen Studierenden Kritikfähigkeit ebenso nachweisen wie sehr differenzierte Vorstellungen über

verschiedenen Unterrichtsmethoden (Li 2004; Sakui/Gaies 1999; Schart 2005).
Natürlich sagen solche subjektiven Theorien von Lernenden nur wenig darüber aus, wie diese sich im Unterricht tatsächlich verhalten. Dass Bohn (2004) bei ihrer ethnographischen Studie mit japanischen Lernenden in Kanada auf eine große Diskrepanz in dieser Hinsicht stößt, kann kaum überraschen. Im Zusammenhang mit unserem Thema sind diese Äußerungen dennoch von besonderem Interesse. Machen sie doch deutlich, dass es sich bei japanischen Lernenden durchaus nicht um eine so homogene Gruppe handelt, wie das Konstrukt einer japanischen Lehr- und Lernkultur es eigentlich erwarten ließe.
Leider fehlt es an Arbeiten, die den Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Vorstellungen auf Seiten von Lernenden und Lehrenden mit systematischen Untersuchungen von Unterricht verbinden. Gerade deshalb ist Boeckmanns Studie zur regionalen Lehr- und Lernkultur in Japan so verdienstvoll (Boeckmann 2006). Er verlässt sich nicht auf die Überzeugungskraft von Erklärungsmustern, die Verhalten auf makrokulturelle Gegebenheiten zurückführen, sondern beobachtet das Geschehen in japanischen Unterrichtsräumen selbst und versucht mit Hilfe unterschiedlicher Forschungsinstrumente ein möglichst vielschichtiges Bild konkreter Praxis zu zeichnen.
Als eines der Ergebnisse seiner Analyse kann Boeckmann demonstrieren, wie flexibel sich die Lernenden auf unterschiedliche Unterrichtssituationen einzustellen vermögen. Er macht damit sehr deutlich, weshalb der Einfluss einer vermeintlich typisch japanischen Lernhaltung nicht überschätzt werden darf. Zugleich veranschaulicht Boeckmann den Zwiespalt, in dem sich viele japanische Deutschlernende befinden: Einerseits offen für kommunikative Unterrichtsformen, formulieren sie andererseits auch immer wieder ihr Bedürfnis nach Sicherheit und Strukturierung. Dieser Widerspruch entsteht unter anderem dadurch, dass ihre Vorstellungen von „kommunikativem Unterricht" oft weniger klar umrissen sind als jene von „grammatikorientiertem Unterricht".

5. Ausblick: Lehr- und Lernkultur beginnt im Klassenraum

Wenn Unterricht partizipativ organisiert ist und nicht nur gelegentliche Angebote zur Beteiligung geboten werden, so ein Fazit in Boeckmanns Studie (2006), dann sind japanische Lernende entgegen den eingangs zitierten Attribuierungen durchaus bereit, das Geschehen aktiv und kreativ mitzugestalten. Dass unter solchen Bedingungen auch Unterrichtsarrangements wie Simulationen, die ein hohes Maß autonomen Lernens erfordern, durchgeführt

werden können, zeigen eine Reihe praktischer Beispiele (Arbeitsgruppe 2005; Ho/Crookhall 1995; Schlack 2003). Diese konkreten Unterrichtsprojekte veranschaulichen zugleich, weshalb Lernkulturen nicht als stabile Erscheinungen betrachtet werden dürfen, die sich unmittelbar auf makrokulturelle Elemente wie die Religion oder die Geschichte eines Landes zurückführen lassen. Gerade Boeckmanns Studie macht sehr deutlich, dass sich eine so verstandene Lernkultur zusehends verflüchtigt, sobald man versucht, sie auf der Ebene einzelner Unterrichtsstunden zu fassen. Was dagegen zu Tage tritt, ist eine Kultur des Klassenraums, die gemeinsam von den Beteiligten Individuen gestaltet wird. Dass in diesem Prozess kulturelle Selbstverständlichkeiten und Muster eine gewisse Rolle spielen und das Geschehen immer in soziale, ökonomische oder politische Prozesse eingebunden bleibt, soll damit nicht bestritten werden. Entscheidend ist gleichwohl die Frage, auf welcher Ebene nach Erklärungen gesucht wird. Unseres Erachtens legt der momentane Stand der Forschung nahe, zunächst den Unterricht selbst in den Blick zu nehmen und nicht vorschnell nach Antworten in makrokulturellen Strukturen zu suchen (vgl. auch Mitschian 1999). Denn gerade für Lehrende ist es wichtig, ihren eigenen Anteil am Entstehen einer bestimmten Unterrichtskultur zu erkennen.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe „Simulationen im Deutschunterricht an japanischen Universitäten" (2005), *„Lernen in fiktiven Welten: Narrative Verfahren im Kontext der kommunikativen Fremdsprachendidaktik"*, in: *Neue Beiträge zur Germanistik*, Jg. 4/4, 192–244.

Barkowski, Hans (2001), „Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren", in: Claudia Riemer / Karin Aguado (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, 297–312.

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2005), „Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und Lernforschung", in: Susanne Duxa / Adelheid Hu / Barbara Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag,* Tübingen, 87–99.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*, Innsbruck.

Bohn, Mariko (2004), „Japanese classroom behavior. A micro-analysis of self-reports versus classroom observations – with implications for language teachers", in: *Applied Language Journal*, Jg. 14/1, 1–35.

Bolten, Jürgen (2003), *Interkulturelle Kompetenz,* 2. Aufl., Erfurt.

Borg, Simon (2003), „Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", in: *Language Teaching,* Jg. 36, 81–109.

Cheng, Xiaotang. (2000), „Asian student's reticence revisited", in: *System,* Jg. 28/3, 435–446.

Eßer, Ruth (2006), „‚Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...' Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht" in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 11/3, URL: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Eßer1.htm. (24.09.06)

Fuchs, Birgit Maria (2001), „Westliche Unterrichtsmethoden und japanische Lernerfahrungen – Vorschläge zu einem gemeinsamen Lehrern und Lernern mit japanischen StudentInnen", in: Heiko Narrog / dies. (Hrsg.), *Freiräume nutzen – neue Wege suchen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan,* Sapporo, 33–44.

Guest, Michael (2006), „Culture research in foreign language teaching: Dichotomizing, stereotyping and exoticizing cultural realities?" in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 11/3, URL: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Guest1.htm. (24.09.06)

Helmke, Andreas / Schrader, Friedrich-Wilhelm (1999), „Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam", *Zeitschrift für Pädagogik,* Jg. 45/1, 81–102.

Hess, Hans-Werner (1999), „Deutsch als Fremdsprache in europäischer Perspektive. Tradition und Innovation in Hong Kong", in: Hans-R. Fluck / Jürgen Gerbig (Hrsg.), *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel,* Tübingen, 173–192.

Ho, Judy / Crookall, David (1995), „Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching", *System,* Jg. 23/2, 235–243.

Hu, Adelheid (1996), *„Lernen" als „Kulturelles Symbol",* Bochum.

Jin, Lixian / Cortazzi, Martin (1998), „The culture the learner brings: a bridge or a barrier?", in: Michael Byram / Michael Flemming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, 98–118.

Kubota, Ryuko (1999), „Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT", in: *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly,* Jg. 33/1, 9–35.

Li, Mingsheng (2004), „Culture and classroom communication: a case study of Asian students in New Zealand", in: *Asian EFL Journal*, Jg. 6/1, URL: http://www.asian-efl-journal.com/04_ml.php. (24.09.06)

Littlewood, William (2000), „Do Asian students really want to listen and obey?", in: *ELT Journal,* Jg. 54/1, 31–35.

Mitschian, Haymo (1999), „Passivität asiatischer Lerner – Analyse einer Verhaltensbeschreibung", in: Hans-R. Fluck / Jürgen Gerbig (Hrsg.), *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel,* Tübingen 45–59.

Reibert, Ronald (2003), „Unsere Studenten sollen nur lesen, schreiben und übersetzen lernen" Einige Überlegungen zu Voraussetzungen und Zielen des DaF- Unterrichts für japanische Studenten im ersten Studienjahr", URL: http://www.ip.kyusan-u.ac.jp/noguti/kai1–37/kai-zf/32reibert.htm (20.01.05)

Sakui K. / Gaies S. J. (1999), „Investigating Japanese learners' beliefs about language learning", in: *System*, Jg. 27/3, 473–492.

Schart, Michael (2005), „Die Suche – ein Nachruf. Das ‚andere Lehrwerk' aus der Sicht japanischer Studierender", in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 10/2, URL: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10–2/beitrag/Schart3.htm. (24.09.06)

Schlak, Torsten (2003), „Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise", in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache,* Jg. 30/6, 594–607.

Schmitz, Christoph (2002), „Deutsch lernen in Japan. Zur Erlernung der deutschen Sprache im Kontext der japanischen Kultur und von Sprachen, die die chinesische Schrift verwenden", in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache,* Jg. 28/6, 516–529.

Schubert, Volker (2005), *Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan,* Wiesbaden.

Tomoda, Shunzo (2000), „Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation", in: Albrecht Rösler / Klaus-Börge Boeckmann / Susanna Slivensky (Hrsg.), *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*, München, 130–152.

Dirk Skiba, Jena

Das Kind im Bade. Komplementäre Kulturbegriffe im Fach Deutsch als Fremdsprache

1. Einführung

Eine der Merkwürdigkeiten der Kulturdebatte im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache besteht darin, dass Kultur als Leitbegriff zu entgleiten droht, noch ehe er für die spezifischen Belange des Faches halbwegs präzisiert worden ist. Zur Verunsicherung tragen aktuelle Debatten bei. Teils werden kulturelle Unterschiede mit dem Szenario eines „Kampfes der Kulturen" hypostasiert, teils wird in Abrede gestellt, dass man heute angesichts der nivellierenden Einflüsse der Globalisierung überhaupt noch von isolierten Kulturen ausgehen kann. Die Frage, ob man angesichts vielfältiger kultureller Vernetzungen noch am Paradigma des Eigenen und des Fremden festhalten könne, bejaht Hans Barkowski beharrlich. Man dürfe „das Kind ‚Kultur' nicht im Bade von mainstream-Orientierungen wie Individualisierung und Globalisierung" ertränken (Barkowski 2001b: 120).
Dieser Beitrag setzt sich mit diesem Diktum auseinander. Es sollen Wege aufgezeigt werden, das Kind nicht mit dem Badewasser auszuschütten, wenngleich – um im Bild zu bleiben – das Wasser bereits gehörig ins Schwappen geraten ist. Im Folgenden werden zunächst drei wichtige Diskussionsstränge der fachinternen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff nachgezeichnet. Daraufhin werden Erfahrungsberichte referiert, die im Rahmen eines Projekts zur Ermittlung kulturdifferenter Lektüren entstanden sind und die Vermutung nahe legen, dass sich ein homogenisierender, auf Abgrenzung beruhender Kulturbegriff zur Grundlegung empirischer Untersuchungen nicht anbietet. Mit Barkowski wird abschließend dafür plädiert, im Fach Deutsch als Fremdsprache von komplementären Kulturbegriffen auszugehen.

2. Bestimmungen, Präzisierungen und Einwände

Eine erste vertiefte Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff setzte im Fach DaF etwa 1980 ein. Mit dem *cultural turn* (vgl. Lackner/Werner 1999: 23; Reckwitz 2000: 22–38) wurden bereits damals zentrale, für die spezifischen Belange des Faches relevante Bestimmungen des Kulturbegriffs formuliert. Nach der „kommunikativen Wende" der Fremdsprachendidaktik, die den Blick auf Mitteilungsabsichten der Lerner gelenkt hatte, versuchte man nun, *kul-*

turspezifische Interessen, Fragen und Verstehensabsichten der Lerner angemessen zu berücksichtigen (vgl. Roche 2001: 156) und möglichen *interkulturellen* Missverständnissen vorzubeugen. Insofern setzt das Paradigma vom interkulturellen Lernen und Lehren die Bemühung fort, „Kommunikationsfähigkeit zum Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts zu machen" (Barkowski 2001: 114). Die in den 80er Jahren einsetzende Kulturdebatte im Fach DaF lässt sich in drei, sich überlagernden Diskussionssträngen rekonstruieren.[1]
(1) Um kulturelle Faktoren in didaktische Überlegungen einbeziehen zu können, befreite man den Kulturbegriff zunächst von seinen bildungsbürgerlichen Konnotationen. Im Deutschen, so lautete der Befund Bausingers, sei es nach wie vor üblich, die Begriffe „Kultur" und „Zivilisation" in Opposition zu bringen. „Kultur wurde zum Ausdruck der inneren Werte, die man durch den äußeren, den technischen Fortschritt gefährdet sah, zum „schlechten Gewissen von Zivilisation" (Bausinger 1980: 58). Dieses Kulturverständnis zeige sich in der populären Annahme, Kultur sei eine Art überzeitliches „Reservoir" für Bildungsbürger (ebd. 59). Dieser elitären Vorstellung von Kultur stellt Bausinger einen betont wertfreien, „erweiterten" Kulturbegriff entgegen, der den Bereich des Alltagslebens ausdrücklich einbezieht. Kultur umfasse „auch und gerade all jene Selbstverständlichkeiten des Denkens und des Sich-Verhaltens [...], die sich weder durch besondere Feierlichkeit noch durch Exklusivität auszeichnen" (ebd. 66). Beispielsweise sei die spezifische Form eines Händedrucks ein „kulturelles Signal" (ebd. 66) und als solches relevant für die Vermittlung im Unterricht. Dieser wertfreie Kulturbegriff fand Eingang in fremdsprachendidaktische Konzeptionen. Weit wichtiger, als Werke der deutschen „Hochkultur" vorzustellen, erschien es nun, im Unterricht eigen- und fremdkulturelles Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln zu kontrastieren, um „Verstehensbrücken zwischen der eigenen und der fremden Welt zu bauen" (Neuner 1994: 24).[2]
Der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Insitituts meldete grundsätzliche Bedenken gegen eine ausschließliche Orientierung an einem lebensweltlichen Kulturbegriff an. An die Stelle des „erweiterten" Kulturbegriffs, der keinerlei Korrektiv gegen Beliebigkeit enthalte, solle ein „offe-

[1] Die Darstellung der drei Diskussionsstränge orientiert sich vor allem an Altmayer (1997) und Reckwitz (2000: 64–90).

[2] Um alltägliche Verhaltensweisen im Unterricht systematisch vergleichen zu können, wurden verschiedene Kataloge elementarer Daseinserfahrungen entwickelt. Für das Lehrwerk *Deutsch aktiv* wurde eine Liste „elementarer Daseinserfahrungen als anthropologische Grundkategorien" erstellt (vgl. Neuner 1994: 23). Auch Schwerdtfeger (1991: 241) listet zentrale „kulturelle Symbole" zum systematischen Vergleich auf.

ner" Kulturbegriff treten, der „ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist" (Beirat Deutsch als Fremdsprache 1992: 34). Dieses Plädoyer für einen „ästhetisch akzentuierten" Kulturbegriff lehnt Althaus rückblickend ab. Zwar biete die Trivialisierung eines „weiten" Kulturbegriffes tatsächlich Anlass zur Kritik, „eine Restitution eines bildungsbürgerlichen Kulturbegriffs aus dem 19. Jahrhundert, wonach Deutschland mit seinen Erfolgen im Bereich Wahres, Gutes und Schönes zu glänzen habe, also ein „enger Kulturbegriff", kann nicht das Ziel sein" (Althaus 1999: 395f).

Ähnlich wie der Beirat wendet sich auch Krusche gegen den Trend, nach dem *cultural turn* im Fremdsprachenunterricht kaum noch literarisch anspruchsvolle Werke zu rezipieren, jedoch ruft er nicht zur erneuten Beschäftigung mit Werken der „Hochkultur" auf. Vielmehr löst er die Begriffe „eng" und „weit" aus ihrer polemischen Konkurrenz und verweist auf jenen Sektor einer Gesamtkultur, „dessen Funktion für das Ganze darin besteht, daß die Gesamtheit der dazugehörigen menschlichen Praxis darin *reflexiv wird*" (Krusche 1995: 161). Die lebensweltliche „Kultur mit kleinem K" werde reflektiert von Wissenschaft und Kunst, der „Kultur mit großem K" (ebd. 167). Für den Unterricht bedeutet Krusches Unterscheidung: Der lebensweltlich fundierten „Kultur mit kleinem K" wird ein zentraler Platz zuerkannt, gleichzeitig sollen jedoch Materialien der „Kultur mit großem K" eingesetzt werden, um sich anhand der Literatur mit menschlichen Grunderfahrungen und zeitgeschichtlichen Ereignissen wertend und perspektivierend auseinandersetzen (ebd. 169). Der Kulturbegriff wird demnach auch bei Krusche lebensweltlich verankert, gleichwohl weist er überlieferten und zeitgenössischen „Kulturgütern" nach wie vor einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht zu.[3]

(2) In einem zweiten Diskussionsstrang wurde gefragt, wie sich Kultur manifestiere. Im Zuge des allgemeinen *cultural turn* der Geistes- und Sozialwissenschaften haben sich jene Auffassungen durchsetzen können, die „Kultur" als Komplex von Sinnsystemen sehen, mit denen sich Menschen ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen, und die als „symbolische Ordnungen" ihr Handeln leiten (vgl. Reckwitz 2000: 84f). Auch in der DaF-Debatte schließen sich viele Autoren dieser kognitivistischen Konzeptionalisierung von Kultur an. So lässt sich laut Göring Kultur als „eine Sammlung von Rezepten zur Lösung von Problemen verstehen, von Entwürfen für den Umgang mit Mit-

[3] Krusche (1995: 168) verweist auf ein „ausländisches Interesse Deutschland gegenüber", Deutschlerner seien nicht nur daran interessiert, eigenes und fremdes Alltagshandeln zu vergleichen, vielmehr wollten sie sich auch mit Literatur und landeskundlich bedeutsamen Themen beschäftigen.

menschen, mit Sachen, mit Gedanken und Gefühlen, für die Organisation der Wahrnehmung." (Göhring 1980: 75). Auch Wierlacher, Nestor der Interkulturellen Hermeneutik, ist diesem Kulturverständnis verpflichtet, wenn er Kulturen als „komplexe, sich wandelnde Systeme kollektiver Selbstauslegung menschlicher Existenz" bestimmt (Wierlacher/Eichheim 1992: 375). Diese Systeme handlungsleitender Wissens- und Orientierungsmuster würden im „kulturellen Gedächtnis" aufbewahrt (Wierlacher 1999: 327).[4]

Gegen dieses Kulturverständnis polemisiert Schwerdtfeger. „Kultur" dürfe nicht als „Anhäufung von Wissensbeständen", das heißt unabhängig und losgelöst vom einzelnen Menschen betrachtet werden. Das Bestreben, „objektivierende Einsichten über die fremde Kultur" ermitteln und vermitteln zu wollen, sei „dem alten naturwissenschaftlichen Paradigma, dem Objektivismus" verhaftet (Schwerdtfeger 1992: 358) und untauglich für die Grundlegung des Landeskundeunterrichts. Als Gegenentwurf skizziert Schwertfeger eine ganzheitliche „phänomenologische" Landeskunde, die sich nicht darauf beschränkt, explizites Wissen von der Zielkultur weiterzugeben. Vielmehr soll die gewohnte Dichotomie von Kognition und Emotion überwunden werden, um Lerner auch „in ihrer Leiblichkeit" anzusprechen. Hierzu geht Schwerdtfeger von Symbolen aus, die „in allen Kulturen bekannt sind" (ebd. 366). In Einzelgesellschaften hätten sich „fixierte gesellschaftliche Bedeutungen" dieser Symbole entwickelt. Ein universelles Symbol wie „Höflichkeit" sei somit eingebunden in regional ausdifferenzierte „Bedeutungskomplexe diskursiver Praxis" (ebd. 379) und würde durch die emotionalen Zustände des Individuums in je spezifischer Weise gewichtet. Darauf müsse Unterricht reagieren, um „in neuer Weise einen emotionalen Bezug zur Zielsprache und Zielkultur zu sich ganz persönlich herzustellen" (ebd. 380).

Auch Barkowski/Eßer erheben Einwände gegen kognitivistische Konzeptionalisierungen von Kultur. Allgemein fassen sie Kultur als „begriffliche Abstraktion für das Gesamt der Eingriffe der Menschen in ihre Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung ihrer materiellen und ideellen Bedürfnisse" (Barkowski/Eßer

---

[4] Der Begriff „kulturelles Gedächtnis" stammt von Assmann. Von Generation zu Generation werde einzelnen Mitglieder einer Gemeinschaft ein kollektives Wissen, welches „im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert" (Assmann 1988: 9) zur wiederholten und zur wiederholenden Einübung bereitgestellt. Dieses Wissen werde in einem intersubjektiven Gedächtnis aufbewahrt: „Unter dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten zusammen, in deren ‚Pflege' sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und von Eigenart stützt." (ebd. 15)

2005: 89). Kultur werde jede für sich und gemeinsam repräsentiert durch die jeweils „entwickelten Weisen des Denkens und Handelns sowie die gegenständlichen und nichtgegenständlichen Hervorbringungen dieses Denkens und Handelns" (ebd. 90). Die Besonderheit dieser Auffassung besteht darin, dass – anders als bei kognitivistischen Positionen – neben der *ideellen* auch die *materielle* Dimension von Kultur bedacht wird und Kultur „*sowohl* auf (von Menschen gestaltete) Objekte (z. B. der Kunst, der Architektur, des alltäglichen Bedarfs etc.) *als auch* auf gesellschaftlich anzutreffende Lebensformen, Kommunikationsmuster, Denkweisen, Konfliktbewältigungsstrategien usw. angewendet wird" (ebd. 92). Beschreibungen von Kultur sollten sich daher nicht auf „symbolische Ordnungen" der Wissens-, Handlungs- und Wertsysteme beschränken sondern auch kulturell markierte Gegenstände, Gebäude und Orte einbeziehen.

(3) Als besonders strittig erwies sich die Frage, inwiefern es auch heute noch gerechtfertigt ist, Nationalkulturen als Bezugsgrößen des interkulturellen Paradigmas zu betrachten.[5] Bereits Bausinger forderte zu einer Abkehr von einem auf Herder und Tylor zurückreichenden homogenisierenden Kulturverständnis[6] auf. Man müsse neben der Nationalkultur auch die vielfältigen „Kulturen in der Kultur", die Teil- und Kontrakulturen berücksichtigen, die sich oft in ausdrücklicher Opposition zur Bezugskultur definieren (Bausinger 1980: 63f.). Ein totalitätsorientierter Kulturbegriff unterschlage außerdem, dass komplexe Kulturen zunehmend in ein Spannungsfeld supra- und transnationaler Bezüge geraten: „Wenn selbst Kulturanthropologen für ihre peripheren und oft allein schon geographisch isolierten Kulturen feststellen, die Ära der Weltgeschichte habe begonnen [...], so hat dieser Gesichtspunkt sicherlich noch sehr viel mehr Bedeutung für die *komplexen Kulturen*, die sich so freilich auflösen in *kulturale Komplexität* (ebd. 61). Auch für Göhring sind Kulturen intern in vielfältiger Weise differenziert und nach außen geöffnet. Ein Deutscher sei niemals nur Deutscher, zugleich könne er Mitglied einer weltanschaulichen Kultur, einer

---

5 Die fest etablierte Sicht von Kulturen als autochthonen Einheiten kritisieren Drechsel/Schmidt/Gölz (2000: 6) im Anschluss an Beck als „Container-Paradigma der Kulturen". Lange sei die Ethnologie von „holistische[n] Einheiten von Sitten und Gebräuchen sozialer Kollektive" ausgegangen (ebd. 7). Indem man Kulturen als territorial begrenzte Systeme dachte, habe man mit der „Container-Theorie" vielfältige Unterschiede geflissentlich übersehen und „essentialisiert" (Beck 1998: 54). In der DaF-Debatte kritisiert Picht die „Aporien der Totalität", immer noch würden theoretische Entwürfe entwickelt, „die zumindest als Postulat auf eine Erfassung des Ganzen fremder Kulturen zielen" (Picht 1989: 55).

6 Zur Geschichte des totalitätsorientierten Kulturbegriffs und die Verwendung bei von Pufendorf, Herder und Tylor vgl. Welsch (1995: 39) und Reckwitz (2000: 72–79).

schichtenspezifischen Kultur, einer Berufskultur, einer Regionalkultur, der Kultur der Kleinstadt X, des Dorfes Y, der Familie Schmidt sein (Göring 1980: 76). Ein Lerner verfüge daher bereits in der Herkunftskultur über eine „pluri-kulturelle Erfahrung"; zwischen dem Fremdkulturellen innerhalb der Ausgangskultur und dem Fremdkulturellen der Zielkultur bestehe kein prinzipieller, sondern nur ein Unterschied des Grades (ebd. 77). Wie Göhring kritisiert auch Hu ein generalisierendes Kulturverständnis und begreift Kultur als subjektives Sinnstiftungsmodell, als „eine universal-anthropologische Kategorie, die eine menschliche Fähigkeit bezeichnet, die Welt kognitiv und emotional zu deuten" (Hu 1995: 24). Und diese Deutungen seien stets subjektiv, wobei Kultur als „internalisierte Kategorie" als Folie zur Konstruktion von Identität diene.

Die drängende Frage lautet nun, ob es neben den vielstimmigen „Ideokulturen" (Göhring 1980: 76) nicht doch auch *gemeinsame* Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster gibt. Wird der Kulturbegriff wie bei Hu „vollends subjektiviert" (Altmayer 1997: 10), dann ist es kaum mehr möglich, „intersubjektive, soziale, eben ‚kulturelle' Phänomene überhaupt noch beschreiben und im Fremdsprachenunterricht zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen machen zu können" (ebd. 11). Auch Barkowski stellt sich gegen individuelle und anti-kulturalistische Konzepte, weil diese radikal in Abrede stellten, dass es „Sinn macht, Begegnungen von Menschen und Eigenschaften von Gesellschaften mit Hilfe kultureller Parametrisierung erfassen und interpretieren zu wollen" (Barkowski 2001b: 120).

Altmayer und Barkowski erkennen vielfältige Differenzierungen innerhalb einer Kultur und transkulturelle Überschneidungen von Kulturen somit ausdrücklich an und betrachten Lerner *nicht nur* als Repräsentanten einer Nationalkultur. Jedoch betrachten sie Lerner *auch und vorrangig* als Repräsentanten ihrer Nationalkultur, um keine kulturrelativistische Position zu beziehen. Altmayer und Barkowski verwehren sich also dagegen, Kulturen als abgeschottete Monaden zu betrachten, gleichwohl betrachten sie Kulturen als „in sich relativ geschlossene gesellschaftliche Formationen, denen bestimmte geistige Haltungen und Einstellungen eigen sind, durch die sie sich von anderen Formationen unterscheiden" (Altmayer 1999: 5). Dieses Festhalten an der Vorstellung *relativ* geschlossener kultureller Formationen soll das Kind „Kultur" vor dem Ertrinken retten. Trotz globaler Vernetzungen, intrakultureller Differenzierungen und individueller Abweichungen kann die Fremdsprachendidaktik somit japanische Deutschlerner weiterhin als Japaner betrachten, die sich von Deutschlernern aus anderen Nationalkulturen spezifisch unterscheiden.

3. Erfahrungen aus der Praxis: Der gemischte Blick

Die grob skizzierte Kulturdebatte zeigt, dass führende Fachvertreter interne Differenzierungen von Nationalkulturen und kulturelle Überschneidungen zwar anerkennen, die zentrale Bedeutung der Nationalkultur für die Konstruktion der kulturellen Identität eines Menschen jedoch nicht in Frage stellen. Dass sich gerade fortgeschrittene Fremdsprachenlerner diesen Festlegungen entziehen, das zeigen in großer Eindringlichkeit Berichte, die im Rahmen eines von Wierlacher initiierten Projekts vorgelegt wurden. Wierlacher wollte prüfen, „ob es tatsächlich kulturspezifische Lektüren, also kulturdifferente Lektüren gibt, und falls ja, von welcher Art sind ihre konstituierenden Faktoren und wie lassen sie sich erfassen?" (Wierlacher/Eichheim 1992: 380). Seine Arbeitshypothese verrät, dass Wierlacher nationalkulturelle Maßstäbe anlegt: „[E]in US-Amerikaner oder ein Schweizer [...] liest einen deutschen oder deutschsprachigen literarischen Text anders als ein arabischer Leser oder eine Japanerin" (ebd. 375). Nach Durchführung des Projekts[7] erklärten sich viele Teilnehmer außer Stande, die genannte Hypothese zu verifizieren.
İpşiroğlu/Mecklenburg wollten in einer deutschen und einer türkischen Vergleichsgruppe Leseprotokolle anfertigen lassen und diese anschließend vergleichen. Eine nähere Betrachtung der „türkischen" Probanden zeigte jedoch, wie problematisch „einfache Sortierungen" sind. Einige der Studierenden waren in Istanbul aufgewachsen, andere kamen aus entfernten Landesteilen, allein hierin bestünde ein „beträchtlicher Kulturunterschied" Erschwerend trat hinzu, dass Rückkehrerkinder aus Deutschland „gegenwärtig den weitaus überwiegenden Teil der türkischen Germanistikstudenten ausmachen", viele prägende Sozialisationserfahrungen hatten diese Probanden also gar nicht in der Türkei gemacht, weshalb sie sich als Vertreter der türkischen Kultur eigentlich disqualifizierten (İpşiroğlu/Mecklenburg 1992: 456). Sirc/Stephenson gelangten zu der ernüchternden Einsicht, dass schottische Germanistikstudenten gar nicht in der Lage sind, ein „spontanes, sozusagen ‚schottisches', so weit wie möglich reines Reagieren auf den Text" zu zeigen (Sirc/Stephenson 1992: 490). Nach ihrem jahrelangen Deutschstudium verfügten die Lerner über um-

[7] Bei den Teilnehmern an diesem Projekt handelte es sich um ausländische Germanisten, die in ihren Herkunftsländern Kellers *Pankraz, der Schmoller* nach Möglichkeit in Form einer Gruppenlektüre mit ihren Studenten lesen sollten (Wierlacher/Eichheim 1992: 379). Der genaue Wortlaut des Anschreibens an die Projektteilnehmer ist leider nicht dokumentiert. Den einleitenden Bemerkungen der Erfahrungsberichte ist jedoch zu entnehmen, dass explizit dazu aufgefordert wurde, „eigenkulturelle Interpretationen" des Keller-Textes im Sinne eines national gefassten Kulturbegriffs vorzulegen (vgl. Hart 1992: 484; Sirc/Stephenson 1992: 490).

fangreiche Kenntnisse der Zielkultur, daher könnten sie *Pankraz* gar nicht mehr mit „unschuldigen Augen" lesen. Aus Afrika wird Ähnliches berichtet. Ihekweazu (1992: 465) spricht vom „gemischten Blick", der sich zwangsläufig dann einstellt, wenn man sich jahrelang mit einer anderen Kultur beschäftigt. Man müsse die „relative Selbstentfremdung des nigerianischen Germanisten in Rechnung stellen, die ihn erst dazu gebracht hat, einen solchen Text überhaupt zu lesen". Eine Projektteilnehmerin aus den USA weist ebenfalls auf vertrackte Überschneidungen hin. An amerikanischen Lehrstühlen würden „europäische" und keine genuin „amerikanischen" Methoden des Lesens und Verstehens von Texten eingeübt, und dies zudem von Professoren mit europäischer Abstammung (Hart 1992: 486). Aus Mexiko berichtet schließlich Rall (1992: 482), die dortige universitäre Ausbildung sei dominiert durch „westliche/europäische Wertvorstellungen und ästhetische Vorgaben". Daher sei es schwierig, mexikanische Lektüreeindrücke zu identifizieren. Nur „mit aller Vorsicht" könne man „einige kulturell begründete Rezeptionsdetails" ausmachen.

Die Erfahrungen aus Schottland, Nigeria, den USA und Mexiko zeigen übereinstimmend, dass sich viele ausländische Germanisten gar nicht mehr als „typische" Repräsentanten ihrer Nationalkultur verstehen. Sie haben sich intensiv und über einen langen Zeitraum hinweg mit der deutschen Kultur beschäftigt, unter Umständen unterhalten sie engen Kontakt mit Muttersprachlern und haben sich im Zielsprachenland aufgehalten. All dies führt zu einem „gemischten Blick", zu typischen Vermischungen eigen- und fremdkultureller Perspektiven. Konkrete Nachweise „kulturdifferenter Lektüren" konnten im Rahmen des Projekts nicht erbracht werden (Ehlers 2001: 1339; vgl. Altmayer 1997: 7). Instruktiv sind die Beiträge gleichwohl, denn sie demonstrieren die besonderen Schwierigkeiten der empirischen Forschung, wenn es sich bei den Probanden um ausländische Germanisten oder weit fortgeschrittene Fremdsprachenlerner handelt. Um an der „kontrastiven" Untersuchung Wierlachers teilnehmen zu können, mussten sie in der Lage sein, einen sprachlich recht anspruchsvollen Text in der Fremdsprache zu lesen. Hierzu war ein langjähriges Germanistikstudium erforderlich, in dessen Verlauf unzählige Texte gelesen und interpretiert wurden, so dass „unverfälschte" kulturdifferente Lektüren kaum mehr feststellbar waren.

Ein japanischer Germanist wird tiefgreifend von seiner Herkunftskultur geprägt sein, dies soll nicht bestritten werden. In einer empirischen Untersuchung wird bei der Auswertung seiner Daten jedoch zu berücksichtigen sein, dass er sich in markanter Weise von Japanern, die kein Fremdsprachenstudium absolviert haben, unterscheidet. Empirische Untersuchungen müssen daher zumindest einkalkulieren, dass sich kulturelle Standardisierungen überlagern und sich Menschen von Standardisierungen ihrer Nationalkultur auch entfernen können.

4. Komplementäre Kulturkonzepte

In der Kulturdebatte des Faches DaF werden mit guten Gründen unterschiedliche Kulturbegriffe favorisiert. Viele Autoren empfehlen „ihren" Kulturbegriff als verbindlichen Begriff für das Fach. Nun besteht die Möglichkeit, sich einem dieser Begriffe anzuschließen. Mit Barkowski (2001b) besteht jedoch auch die Möglichkeit, von komplementären, sich relativierenden und ergänzenden Kulturbegriffen auszugehen, um in verschiedenen Verwendungszusammenhängen den Kulturbegriff unterschiedlich zu gewichten.

(1) Aus didaktischer Perspektive bietet sich häufig ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis an, vor allem bei „deutlichen Unterschieden zwischen Kulturen [...], seien diese gegeben oder auch nur vermutet" (Barkowski 1999: 496). Im Unterricht mit Lernern aus „entfernten" Kulturen kann es sinnvoll erscheinen, kulturelle Unterschiede herauszuarbeiten und in der Landeskunde umfassende Angebote zu machen (ebd. 496), um die Lerner auf ein Leben in Deutschland vorzubereiten. Interkulturelles Lernen zielt dann auf die „Wahrnehmung von Unterschieden, auf das *Kennen-Lernen der jeweils anderen Kultur als anderer*, sowie – in seiner positivsten Zielstellung – auf den rücksichtsvollen Umgang mit den Gebräuchen, Tabus und Verletzlichkeiten des kulturellen Gegenübers" (Barkowski 2001b: 118). Insofern kann in der Unterrichtspraxis ein kulturwissenschaftlich überholt erscheinender, totalitätsorientierter Kulturbegriff ohne weiteres überdauern, wenn es nicht darum geht, Lerner in ihrer kulturellen Identität zu beschreiben, sondern sie für markante Unterschiede zwischen Herkunfts- und Zielkultur zu sensibilisieren und Wissen über die Zielkultur zu vermitteln.

(2) Auch ein lebensweltlich orientiertes, „differenzierungstheoretisches" (Reckwitz 2000: 79–83) Kulturkonzept kann didaktische Entscheidungen begründen. „Kultur" erscheint dann als „ein Ensemble von einander mehr oder weniger überlagernden Kreisen" (Barkowski 1999: 496; 2001b: 118; vgl. Hansen 2000: 197).[8] Dieses Konzept reflektiert die multiethnische Zusammensetzung moderner Gesellschaften, kulturelle Merkmale sind demzufolge „quer durch eine staatliche Einheit zu konstatieren", denn kulturelle Minderheiten nehmen „in Migrationszusammenhängen andere Entwicklungen als ihre Herkunftskulturen" (Barkowski 2001a: 301). Ihnen wird man mit nationalkulturellen Kategorisierungen kaum gerecht. Dieses Kulturkonzept bietet sich insbesondere für inländische DaZ-Kurse an, in denen individuelle Biografien und Lebensentwürfe besonders berücksichtigt werden sollten. Für den

[8] Ich fasse das zweite und dritte Kulturkonzept Barkowskis (vgl. 2001: 118f) mit Blick auf die Typologie bei Reckwitz (2000: 64–90) als ein Konzept auf, das sich auch zur Grundlage empirischer Untersuchungen anbietet.

Unterricht bedeutet dies, eher „auf Vielfalt als auf Typik" (Barkowski 2001a: 302) zu setzen.
(3) Sollen fortgeschrittene Deutschlerner im Rahmen einer empirischen Arbeit in ihrer kulturellen Identität erfasst werden, so kann – dies ist nach den Erfahrungen im Wierlacher-Projekt zu vermuten – kaum auf ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis zurückgegriffen werden. Ähnlich wie bei Probanden mit Migrationshintergrund werden auch bei Fremdsprachenlernern, die sich im Ausland lange und intensiv mit der Zielkultur beschäftigt haben, typische kulturelle Überschneidungen und Vermischungen zu konstatieren sein, denn ein Fremdsprachenstudium impliziert oftmals eine fortschreitende Prägung durch und eine Identifikation mit der Zielkultur.
Die Aussicht der Fremdsprachendidaktik kann daher nicht darin bestehen, „ein" verbindliches Kulturkonzept zu entwickeln. Vielmehr besteht die Herausforderung eines Didaktikers gerade darin, je nach Lernort und Adressatengruppe *komplementäre* Kulturkonzepte zur Grundlage pädagogischen Handelns zu machen. Die Aussicht der empirischen Forschung kann hingegen nur darin bestehen, ein möglich differenzierendes Kulturkonzept zu entwickeln, das auch interne Widersprüche und Transitionen von der einen zu der anderen kulturellen Formation erfasst. Dann, so ist zu hoffen, wird das Kind „Kultur" auch in empirischen Untersuchungen nicht im Bade ertränkt.

Literaturverzeichnis

Althaus, Hans-Joachim (1999), „Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge", in: Hans Barkowski / Armin Wolff (Hrsg.), *Alternative Vermittlungsformen auf dem Prüfstand, Wissenschaftssprache – Fachsprache, Landeskunde aktuell, Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*, Regensburg, 393–406.

Altmayer, Claus (1997), „Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache", in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online] 2 (2), http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/altmayer3.htm. (15.10.06)

Assmann, Jan (1988), „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität", in: ders. / Tonio Hölscher (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main, 9–19.

Barkowski, Hans (1999), „Von den Mühen der Ebene ... Das ‚interkulturelle Paradigma' im Alltag wissenschaftlicher und unterrichtlicher Praxis", in: ders. / Armin Wolff (Hrsg.), *Alternative Vermittlungsformen auf dem Prüfstand, Wissenschaftssprache – Fachsprache, Landeskunde aktuell, Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*, Regensburg, 493–502.

Barkowski, Hans (2001a), *„Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel* ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturellen Lernen und Lehrens", in: Gert Henrici / Uwe Koreik (Hrsg.), *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 15, Baltmannsweiler, 297–312.

Barkowski, Hans (2001b), „4 x Kultur. Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext der Sprachlehr- und -lernforschung", in: Jürgen Bolten / Daniela Schröter (Hrsg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*, Sternenfels, 114–122.

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2005), „Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung", in: Susanne Duxa / Adelheid Hu / Barbara Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 87–99.

Bausinger, Hermann (1980), „Zur Problematik des Kulturbegriffs", in: Alois Wierlacher (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Bd. 1, München, 57–69.

Beck, Ulrich (1998), „Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? – Eine Einleitung", in: ders. (Hrsg.), *Politik der Globalisierung*, Frankfurt am Main, 7–66.

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1992): „25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 547–551.

Drechsel, Paul / Schmidt, Bettina / Gölz, Bernhardt (2000), *Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen*, Frankfurt am Main.

Ehlers, Swantje (2001), „Literarische Texte im Deutschunterricht", in: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2, Berlin/New York, 1334–1346.

Göhring, Heinz (1980), „Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation", in: Alois Wierlacher (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Bd. 1, München, 70–90.

Hansen, Klaus P. (2000), *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, 2. Auflage, Tübingen und Basel.

Hart, Gail K. (1992): „‚Pankraz' in Amerika: Ein Bericht", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 484–489.

Hu, Adelheid (1995), „Ist ‚Kultur' eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie", in: Lothar Bredella / Herbert Christ (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen, 20–35.

Ihekweazu, Edith (1992): „Versuch einer nigerianischen Textlektüre von Gottfried Kellers ‚Pankraz, der Schmoller'", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 465–483.

İpşiroğlu, Zehra / Mecklenburg, Norbert (1992): „‚Und wenn er nicht gestorben ist, dann schmollt er auch noch heute'. Türkisch-deutsche Pankraz-Notate", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 449–464.

Krusche, Dietrich (1995), *Leseerfahrung und Lesergespräch*, München.

Lackner, Michael / Werner, Michael (1999): *Der cultural turn in den Humanwissenschaften. Area Studies im Auf- oder Abwind des Kulturalismus?*, Bad Homburg.

Neuner, Gerhard (1994), „Fremde Welt und eigene Erfahrung – zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachigen Deutschunterricht", in: ders. / Monika Asche (Hrsg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*, Kassel, 14–39.

Picht, Robert (1989), „Kultur- und Landeswissenschaften", in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel, 54–60.

Rall, Dietrich (1992): „Leseerfahrung mit Kellers ‚Pankraz' in Mexiko", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 472–483.

Reckwitz, Andreas (2000), *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms,* Weilerswist.

Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Tübingen.

Schwerdtfeger, Inge C. (1991), „Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde", in: *Info DaF* 18 (3), 237–251.

Schwerdtfeger, Inge C. (1992), „Umrisse einer phänomenologischen Landeskunde", in: DAAD (Hrsg.), *Dokumentationsband des Germanistentreffens Belgien, Niederlande, Luxemburg, Deutschland in Köln, 29.10.–03.11.1991*, Bonn, 357–383.

Sirc, Susan / Stephenson, Roger H. (1992): „‚Pankraz, der Schmoller' – mit britischen bzw. schottischen Augen gelesen. Ein Bericht, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 490–499.

Welsch, Wolfgang (1995), „Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen", in: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1995/1, 39–44.

Wierlacher, Alois (1999), „Interkulturalität. Vertiefte Festigung eines Rahmenbegriffs interkultureller Germanistik", in: ders. (2001), *Architektur interkultureller Germanistik*, München, 319–346.

Wierlacher, Alois / Eichheim, Hubert (1992): „Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren. Zur ersten Diskussionsrunde am Beispiel von Kellers ‚Pankraz der Schmoller'", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 373–383.

3. Baustein: ‚Interkulturalität'

Katalin Árkossy, Budapest

„Mit den Sichtweisen der anderen umgehen lernen" – Zeitzeugenprojekte mit europäischer Dimension

Das Zeitzeugen-Projekt, das ich hier vorstellen werde, wurde im Rahmen des internationalen Geschichtsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein" geplant und in Ungarn in deutschsprachigen Schulen durchgeführt.
Anfangs war Europa „nur" der Bezugsrahmen, in den Verschleppung und Vertreibung der Ungarndeutschen nach 1945 eingeordnet werden sollten. Im Laufe des Projekts forderten unterschiedliche historisch-didaktische Perspektiven immer mehr Raum für Europa.
Ziele des Projekts waren:

- bei den Schülern die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem reflektierten Umgang mit Geschichte zu fördern;
- durch Beachtung von Multiperspektivität Toleranz „den anderen gegenüber" aufzubauen;
- die Auseinandersetzung mit Minderheitenschicksalen zur Weiterentwicklung der eigenen Identität zu nutzen.

Einleitende Gedanken

Geschichte hat nicht nur mit Vergangenheit und mit den Menschen, die in der Vergangenheit lebten, zu tun, sondern auch mit den Menschen, die sich mit Geschichte befassen und deren Gegenwart. Aus dieser Sicht ist es ein wichtiges Ziel des Geschichtsunterrichts, den Schülern die Möglichkeit zu eröffnen sich und ihre Welt besser zu verstehen, sie sollen lernen mit Geschichte umzugehen. Dieses Lernen ist ein Prozess, der nur schrittweise, durch Kennenlernen und Ausprobieren von Strategien, Reflektieren über Arbeitsmethoden anzubahnen ist. Deshalb bietet sich an, diesen „reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit und Geschichte" am Anfang an ausgewählten Themenblöcken, vor allem in Projekten, zu praktizieren, d. h. mit den Schülern gemeinsam den Weg zu gehen, Vergangenes zu rekonstruieren oder fertige Geschichte zu dekonstruieren. Aus dieser Überlegung heraus wurde das Projekt „Die Verschleppung und Vertreibung der Ungarndeutschen in Folge des zweiten Weltkrieges" geplant und durchgeführt.
Zuerst ein paar grundsätzliche Überlegungen zur Themenwahl und zu den Methoden der Erarbeitung.

Zur Themenwahl

Unser Rahmenthema war „Ungarn und die ethnischen Minderheiten", wobei wir die deutsche Minderheit besonders berücksichtigen wollten. Wir entschieden uns, das Projekt auf das Thema „Verschleppung und Vertreibung nach 1945" zu konzentrieren. Es gibt mehrere Gründe für diese Entscheidung. Ungarn ist traditionell ein ethnisch vielfältiges Land. Ethnische Vielfalt, aber auch die Besonderheiten des Umgangs mit ihr, gehören zum gelebten Alltag der Schüler. Diese Aspekte werden aber im Geschichtsunterricht, der sie ja erklären könnte, nicht automatisch reflektiert.
Das Projekt wurde in deutschen Minderheitenschulen durchgeführt, wo die meisten Schüler bzw. ihre Familien einer ethnischen Minderheit angehören. Minderheiten und der Umgang mit ihnen, dieser wichtige Aspekt der europäischen Geschichte, ist für die Schüler ein bedeutsames Thema, um ihre eigene Gegenwart besser zu verstehen.
Für diese Themenwahl spricht auch die Tatsache, dass „Verschleppung und Vertreibung nach 1945" zur Zeit des Sozialismus ein Tabuthema war und dadurch die Quellen noch schwer zugänglich sind. Es liegt bislang auch nur sehr wenig Literatur vor, die die Vorgänge in Ungarn ins Zentrum rückt. Will man das Thema im Unterricht aufgreifen, so sind Lehrer und Schüler gezwungen, selbst zu forschen – für die Förderung eines reflektierten Umgangs mit Geschichte ist das eine ideale Voraussetzung.

Methodische Überlegungen: Zeitzeugen als Hauptquellen

Als „Hauptquelle" wurden in diesem Projekt Zeitzeugengespräche in den Mittelpunkt gestellt. Zur Einordnung bzw. Objektivierung der „Quellengattung Zeitzeuge" wurden Bildquellen, Archivmaterial aus dem Sektor Gesetze, überregionale und regionale Verwaltung und Presse eingesetzt, aber auch unterschiedliche Geschichtsdarstellungen, neben Literatur z. B. auch ein Dokumentarfilm.
Im ungarischen Geschichtsunterricht ist das bislang noch recht ungewöhnlich. Dass Geschichte kein Paukfach ist, beginnt sich zwar in den Lehrplänen niederzuschlagen, in den Klassenzimmern ist dieses Verständnis noch kaum angekommen.

Begründung der Methodenwahl

Die Zeitzeugen, die noch leben, können wichtige Informationen zu diesem Thema liefern, über das sonst kaum etwas bekannt ist, eben weil Verschleppung und Vertreibung totgeschwiegen wurden. Zugleich können die Schüler deren Umgang mit Geschichte beobachten und erschließen lernen.
Eine ganz besondere Möglichkeit lag darin, dass bei den Befragungen die Schüler aktiv werden und auch selbstständig Interviews durchführen konnten, da meistens in ihrer eigenen Familie oder im Dorf noch Betroffene leben, die berichten können. Auf diese Weise erfuhren die Schüler, die bislang gewohnt waren, fertige Rekonstruktionen zu „pauken", vor welche Herausforderung das Ziel der aktiven Re-Konstruktion stellen kann. „Geschichte denken" kam dadurch in ihren Erfahrungshorizont. Dabei sollten die Schüler zugleich lernen, dass eine Quellengattung allein für die Rekonstruktion nicht ausreicht, dass darüber hinaus auch Literatur bzw. die Einordnung durch Experten (in unserem Fall vor allem durch die Geschichtslehrer) notwendig sind, die auch zum Einbeziehen weiterer zeitgenössischer Quellen, in unseren Fall zu Interviews auch mit Zeitzeugen anderer Ethnien, anleiten.
Das waren die Gründe dafür, dass bei diesem Projekt als „Hauptquelle" Zeitzeugengespräche im Mittelpunkt stehen.

Durchführung des Projekts (1) – Herausforderung Betroffenheit

Ergebnisse der Befragungen
- Schüler erlebten „Betroffenheit" und mussten damit umgehen.
- Sie lernten Strategien für das Führen und Auswerten von Zeitzeugengesprächen kennen.
- Durch Perspektivenwechsel lernten sie andere Sichtweisen wahrzunehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Zu diesen Ergebnissen haben vor allem die Interviews beigetragen, die von den Schülern selbst durchgeführt wurden. Dazu äußert sich eine Schülerin im Nachgespräch folgendermaßen:

> *„Es gab viele Überraschungen während dieser 2–3 Monate...Wir haben vieles von unseren Lehrerinnen, „Begleiterinnen" erfahren, aber ich glaube sehr viel mehr haben wir in den Interviews erfahren, die wir zu Hause mit Verwandten oder Bekannten gemacht haben. Wie sie es erzählt haben und wie es in den Menschen immer noch lebt, diese Vertreibung. Es war einfach ein Erlebnis es zu machen und dabei so viel über unsere Vergangenheit, über meine Vergangenheit zu erfahren, – denn ich war ..., meine Familie war betroffen von diesem Schicksal."*

Die meisten Zeitzeugen, die die Schüler interviewt haben, wurden bis jetzt nicht nach ihren „Erlebnissen" gefragt. Sie haben nicht einmal in der Familie darüber gesprochen. In den Gesprächen zeigte sich deshalb Lebendigkeit, emotionale Tiefe, eine hohe Erfahrungsnähe.

Eine Seltenheit in den Interviews waren Interpretationen, die „im Nachhinein" von außen an die Zeitzeugen herangetragen worden sind oder einordnende Erklärungsversuche. Die Zeitzeugen interpretierten stark nach Innenmaßstäben. Die Betroffenheit der Zeitzeugen nach Jahren des Schweigens war hoch. – Auch unsere Schüler erlebten an sich selbst „Betroffenheit". Sie wurde durch den Eindruck von Echtheit, Glaubwürdigkeit der Zeitzeugenaussagen ausgelöst.

Dazu wieder die Äußerung derselben Schülerin:

> *„Bis jetzt habe ich es gar nicht so richtig begriffen, was das eigentlich bedeutet hat, und was damals passiert ist. Das interessierte mich auch nicht. Ich wusste, dass mein Opa sieben Jahre lang in Russland in Gefangenschaft war und zwei Jahre lang in Ungarn. Ich wusste auch, dass meine anderen Großeltern vertrieben worden sind nach Deutschland. Aber die sind ja auch zurückgekommen. Aber jetzt wo unsere Lehrerin gesagt hat, wir sollen nachfragen und forschen, da habe ich meine Oma gefragt. Zuerst ohne Kassettenrekorder, ohne alles, und dann hat sie erzählt. Ich saß bloß da, und musste mit den Tränen kämpfen. Ich wusste gar nicht, dass es so schwer war für sie, und dann wieder zurückzukommen, und dann wieder von Anfang anzufangen."*

Die Betroffenheit, die die Schüler in diesem Projekt immer wieder erlebten und zeigten, verstehen wir als Chance und Herausforderung. Es erfordert, als Lehrer sensibel zu sein. Das setzt voraus, beobachten und reagieren zu können.

Dass diese Betroffenheit kein Einzelfall ist, zeigt uns die Präsentation der Ergebnisse, in der die Schüler ihre in der Familie oder im Dorf durchgeführten Interviews in der Klasse vorgestellt haben.

Durchführung des Projekts (2) – Herausforderung Perspektivität der Zeitzeugen

Die Präsentation der Ergebnisse war eine sehr wichtige Phase innerhalb des Projekts. Hier haben die Schüler einander ergänzt. Es wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt. Die Sichtweisen, die sie aus „ihren" Interviews mitbrachten, wurden durch die der anderen gestärkt bzw. relativiert.

Anfangs konzentrierten sich die Schüler fast ausschließlich auf das Ziel, die vergangenen Geschehnisse zu rekonstruieren. Die unterschiedlichen Deutun-

gen der Zeitzeugen „störten" dabei eher. Als eigenes Thema wurde sie kaum wahrgenommen. Das änderte sich langsam. Die Schüler lernten nachzufragen, zu belegen, noch einmal genauer hinzuhören, bzw. zu erkennen, dass an bestimmten Stellen Informationen notwendig sind, die Zeitzeugen gar nicht geben können. In diesem Prozess erkannten und erlebten sie zunehmend, dass die Geschichten, die über ein und dieselbe Vergangenheit geschrieben oder erzählt werden, sich zum Teil unterscheiden (müssen).

Sie erkannten, dass die unterschiedlichen „Geschichten" davon abhängen: auf welche Zeitzeugen – und damit Erfahrungen – für die Rekonstruktion zurückgegriffen wurde, wie die Zeitzeugen die Ereignisse damals und heute sehen, welcher Gruppe der Rekonstruierende angehört, in welchem Maße er emotional oder familiär betroffen ist. Sie erkannten aber auch, dass die Geschichten der Zeitzeugen nicht nur von damaligen Erfahrungen abhingen, sondern auch davon, ob der Zeitzeuge bereit und fähig ist, sich distanziert mit dem Thema zu befassen, ob er sich um „wissenschaftliches" Abwägen bemüht oder einfach nur lebensweltlich erzählen wollte.

Durchführung des Projekts (3) – Multiperspektivität: die europäische Dimension stärken

In einem multiethnischen Land wie Ungarn ist der Umgang mit den verschiedenen Perspektiven auf Vergangenes besonders wichtig. Unser Ziel war, zum einen bewusst zu machen, dass sich ein und dasselbe historische Phänomen schon in der damaligen Zeit für die unterschiedlichen Beteiligten verschieden dargestellt hat, dass es deshalb wichtig ist, hinter die Kulissen zu schauen, dass man genau nachforschen muss, um sich der Vergangenheit anzunähern.

In unserem Fall war es besonders wichtig, dass Schüler Multiperspektivität auch als ethnisch begründete Differenz erleben, denn aufgrund der Themenstellung hatten wir ausschließlich Deutschstämmige befragt, die verschleppt und vertrieben worden waren. Deren Wahrnehmung, dass ihnen Unrecht widerfahren ist, drohte sich auch auf die hier in Ungarn, in den Höfen der Deutschen, angesiedelten Vertriebenen aus Siebenbürgen und der Slowakei zu beziehen. Statt der von uns beabsichtigten „Förderung von Toleranz" drohte an dieser Stelle des Projekts die Festigung bzw. gar erst der Aufbau von Feindbildern.

Deshalb weiteten wir den Kreis der Befragten aus und bezogen die Vertreibungsschicksale und Sichtweisen der Siebenbürgener und Slowaken ein. Die europäische Dimension von Vertreibung wurde auf diese Weise stärker be-

achtet. Mit den neuen Interviews hatten wir zum einen zusätzliche Quellen aus einer anderen ethnischen Perspektive für die Rekonstruktion der damaligen Vergangenheit. Dabei kam auch die Bedeutung der Sprache (ungarisch, hochdeutsch, deutsche Mundart), in der die Interviews geführt werden, in den Blick.

Multiperspektivität in der Erfahrung sowie in der Interpretation der Opfer

Nicht nur die Erfahrungen, auch die Interpretationen der Opfer sind „multiperspektivisch" und nicht einheitlich. Das wurde nicht nur bei den Interviews mit Siebenbürgenern oder Slowaken deutlich, sondern auch bei einem Interview mit einem Zeitzeugen, der heute in Deutschland lebt (zur Zeit des Projekts war er nur zu Besuch in Ungarn).
Er wurde in die verschiedensten Arbeitslager in Ungarn, Rumänien und in der damaligen Sowjetunion deportiert und nach neun Jahren Zwangsarbeit nach Deutschland ausgesiedelt, wo er auch heute lebt. Er hatte einen anderen Lebensweg als alle anderen Zeitzeugen: Jura-Studium, Freiheit bei der Vergangenheitsbewältigung, Möglichkeit, das persönliche Schicksal und die „große Geschichte" mit Hilfe vieler Quellen und Darstellungen aus mehreren Perspektiven zu interpretieren. Seine Darstellungsweise unterschied sich stark von der der in Ungarn lebenden Zeitzeugen.
Sein Bericht beinhaltete nicht nur die Rekonstruktion der erlebten Vergangenheit, sondern viel stärker auch das Interpretieren von Erlebtem, die Suche nach Ursachen und Zusammenhängen und auch Werturteile über die damaligen Geschehnisse, Volksgruppen, über menschliches Verhalten. Er unterschied sich von den anderen Interviewpartners vor allem dadurch, dass er viel mehr deutete, erklärte, behauptete, beurteilte, bewertete. Das war der Grund, weshalb gerade sein Interview herangezogen wurde, um das De-Konstruieren von Zeitzeugen-Geschichten zu erlernen.
Ein erstes Ziel bei der Dekonstruktion war es, diese verschiedenen Ebenen auseinanderzuhalten, das selbst Erlebte von den Interpretationen und Orientierungshinweisen für die Jugendlichen zu trennen. Schüler lernten während der Arbeit am Projekt also auch das kritische Hinterfragen und Analysieren der Zeitzeugengespräche. Wir versuchten, sie auf die Interpretationen und Deutungen aufmerksam zu machen und sie dabei zu unterstützen, Strukturen zu durchschauen.

Einordnung der Zeitzeugengespräche durch weitere Materialien

Dabei wurde eine weitere Notwendigkeit deutlich: Mehrere Gattungen von Materialien wurden nötig, um die von den Zeitzeugen erzählten „Geschichten" in ihrer Triftigkeit zu überprüfen und die Perspektiven der Beteiligten, aber auch die Perspektivität der eigenen Rezeption zu erkennen.
Ich gehe jetzt nicht auf Gesetzestexte, Abkommen, Verwaltungsbestimmungen, Satzungen, Zeitungsartikel, Bildquellen ein, die eingesetzt wurden, sondern stelle noch kurz die Arbeit mit einem Dokumentarfilm vor (Livia Gyarmati: Zusammenleben). Der Dokumentarfilm zeigt das Zusammenleben der beiden Gruppen, der zurückgekehrten Vertriebenen und der hier angesiedelten Ungarn in einem Dorf anhand einer Hochzeit zweier Jugendlicher aus den verschiedenen Volksgruppen. Es wird geschildert, wie schwierig, aber gleichzeitig wie wichtig es ist, die Andersartigkeit zu verstehen. Es war faszinierend zu sehen, wie Schüler durch den Film und die vorangegangenen Interviews – durch den so angeregten Perspektivenwechsel also – in ihrer „Toleranz" gefördert wurden.

Entdeckendes Lernen – Schüler erleben den eigenen Erfolg

Die Arbeit am Projekt, vor allem die von den Schülern selbst durchgeführten Interviews, brachten einen weiteren Gewinn. Es war bisher das Gewicht darauf gelegt worden zu zeigen, dass ihnen keine fertigen Geschichten vorgelegt wurden und dass sie deshalb gezwungen waren, selber zu forschen, d.h. „Vergangenes aus Quellen zu rekonstruieren", das Gefundene in Kontexte einzubinden und darzustellen, es in Zusammenhang mit der eigenen Gegenwart zu bringen. Dabei hatten sie die Möglichkeit zu experimentieren, neue Strategien, verschiedene Fragetechniken auszuprobieren, aus den eigenen methodischen Fehlern zu lernen. Sie haben Strategien entwickelt, die sie auch bei anderen Themen anwenden können, und dadurch eine Kompetenz der Rekonstruktion und Dekonstruktion erworben, was ihnen das reflektierte Umgehen mit Geschichte ermöglicht.

Entdeckendes Lernen heißt aber auch, Erfolgserlebnisse zu haben. Auch das macht die Arbeit für die Schüler reizvoll. Wie selbstbewusst Schüler ihre eigene Tätigkeit in diesem Projekt betrachtet haben, zeigt die Aussage einer Schülerin aus der Projektgruppe, die der Meinung war, sie könnten demnächst dasselbe Projekt mit einer anderen Gruppe von Schülern selbständig durchführen und damit die Arbeit der Lehrer erleichtern.
Diese Bereitschaft auch demnächst mit dieser Methode zu arbeiten, ist ein Gewinn, von dem in neuen Projekten unbedingt Gebrauch gemacht werden

sollte. Wir haben vor, die Arbeitsweise „Oral History" für ein neues Projekt einzusetzen, bei dem Klassen aus Ungarn, Rumänien, der ehemaligen DDR Erfahrungen mit dem Kommunismus erheben, und Klassen aus Belgien, Südtirol, Bayern und Österreich zeitgleiche Sichtweisen auf den Kommunismus. Die europäische Dimension, die in unserem ersten Projekt ursprünglich nicht zentral war, wird hier von Anfang an mit bedacht

Flexibilität bei der Planung und Durchführung: Erfolgserlebnisse auch für die Lehrer

Die Betroffenheit, die die Schüler in diesem Projekt immer wieder erlebten und zeigten, verstehen wir als Chance und Herausforderung. Es erfordert, als Lehrer sensibel zu reagieren. Das setzt voraus, beobachten und reagieren zu können. Das aber kann nur der, der sich selber zu reflektiertem und (selbst-)reflexivem Umgang mit Geschichte anhält und anregen lässt. Die Autorität besteht nicht im Wissen, sondern auch im Können und im Wissenwollen.
Der Weg, der hier beschrieben wurde, ist kein statischer, bei dem alles detailliert vorgeplant und unverändert durchgeführt werden kann. Er verlangt sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern Flexibilität, ein ständiges Reflektieren über den Verlauf und die Durchführung des Projekts, ein Umstrukturieren der Aufgaben. Des Öfteren müssen auch die Arbeitsmethoden geändert oder neue Quellen einbezogen werden. Dieses Reflektieren und die Flexibilität sind bei jedem schülerorientierten Unterricht sehr wichtig, bei einem Projekt zur Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein sind sie unerlässlich.

Kooperative Arbeitsweise der Projektleiter

Aus dieser Überlegung heraus ist es vorteilhaft, wenn an der Arbeit mehrere Lehrer teilnehmen. Eine unbeteiligte, distanzierte Beobachtungs-Position, „ein Blick von außen" hilft viel beim Weiterplanen, fördert das Reflektieren und sorgt für die notwendige Flexibilität. Diese kooperative Arbeitsweise bringt Höhepunkte auch für die Lehrer mit sich, die Lust machen auf das nächste Projekt.

Literaturverzeichnis

Balogh, Sándor (1982), „Die Aussiedlung der Bevölkerung deutscher Nationalität aus Ungarn nach dem II. Weltkrieg", in: *Annales Universitatis Scientiarium Budapestiensis de Rolando Eötvös nominatae, Sectio historica* 22, 221–250.

Benz, Wolfgang, Hrsg. (1985), *Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse, Folgen*. Frankfurt/M.

Eberl, Immo (1993), *Umsiedlung, Flucht, und Vertreibung aus Ost- und Südosteuropa*, Sigmaringen, 53–87.

Fox, Angelika / Lehmann, Katja / Zabold, Stefanie, Hrsg. (2003), *Heimat verlieren – gewinnen – Kontakte Konflikte Kooperation – Eichstätt in der Nachkriegszeit*. Eichstätt.

Hambuch, Wendelin (1988), *300 Jahre Zusammenleben. Aus der Geschichte der Ungarndeutschen*. Internationale Historikerkonferenz in Budapest März 1987, Budapest.

Höpken, Wolfgang, Hrsg. (1996), *Zwangsmigrationen in Mittel- und Südosteuropa*, Leipzig.

Krallert-Sattler, Gertrud (1989), *Kommentierte Bibliographie zum Flüchtlings- und Vertriebenenproblem in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz*, Wien.

Lemberg, Hans / Franzen, K. Erik (2001), *Die Vertriebenen. Hitlers letzte Opfer*, München.

Schieder, Theodor (1953–1960): *Dokumentation der Vertreibung aus Ost-Mitteleuropa. Bd. I, 1–3: Die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den Gebieten östlich der Oder-Neiße*, Bonn.

Schreiber, Waltraud, Hrsg. (2001), *Kontakte Konflikte Kooperation – Der Umgang mit Fremden in der Geschichte*, Neuried.

Zayas, Alfred Maurice de (1993), *Anmerkungen zur Vertreibung der Deutschen aus dem Osten*, Stuttgart.

Hiltraud Casper-Hehne, Göttingen

Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Deutschland und China. Konzepte – Entwicklung – Perspektiven

1. Interkulturelle Germanistik und Deutsch als Fremdsprache

„Sprache – Kultur – Unterricht", so der Untertitel der Festschrift für Hans Barkowski. Mit dieser Formulierung werden unter anderem Fragen der Struktur und Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, auch unter kontrastiver Perspektive, der Unterschiede von Kulturen, die sich in sprachlichem und nicht-sprachlichem Verhalten widerspiegeln, der Kulturspezifik von methodisch-didaktischen Konzepten, mit denen Lernern Sprache vermittelt wird und vieles mehr in den Blick genommen.
Eine Konzeption von Lehr- und Forschungsausrichtungen für Deutsch als Fremdsprache, die besonders den aufgeführten Fragestellungen nachgeht, wird von der interkulturellen Germanistik verfolgt. Sie behandelt Fragen der Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Methodik und Didaktik konsequent unter interkultureller und kulturwissenschaftlicher Perspektive.

1.1. Interkulturelle Germanistik in Deutschland

In Deutschland entstand das Konzept einer interkulturellen Germanistik im Rahmen der Entwicklung von germanistischen Studiengängen für ausländische Studierende. Seit der ersten Vorstellung des Ansatzes (Wierlacher 1985) sind über 20 Jahre vergangen. Mittlerweile haben sich in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Ausprägungen des Faches entwickelt, man denke an Bayreuth mit einem anfänglich literaturwissenschaftlichen, heute methodisch-didaktischen Schwerpunkt oder an Mainz mit seiner Fokussierung auf die Übersetzungswissenschaft. Außerdem wurden Aspekte des neuen Faches an verschiedensten Standorten auf die eine oder andere Art und Weise in Studiengänge der Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache integriert. Es entstand dabei eine Erweiterung der traditionell philologischen Aufgaben der Germanistik um Aspekte wie landeskundlich-kulturwissenschaftliche Fragestellungen, fremdheitswissenschaftliche und kulturkomparatistische Studien, interkulturelle Literatur- und Sprachwissenschaft sowie interkulturelle Methodik und Didaktik.

1.2. Interkulturelle Germanistik in der VR China

Auch in der VR China besitzen Ansätze, wie sie in der interkulturellen Germanistik in Deutschland entwickelt wurden, eine längere Tradition. Bereits Anfang der 80er Jahre wird die Integration von landeskundlichen Konzepten in den Fremdsprachenunterricht und speziell die germanistische Lehre diskutiert (vgl. Neuner 1983/84: 50; Fu 1989: 142; Wang 2004: 4ff.). Und spätestens Anfang der 90er Jahre sind auch in der VR China im Diskurs um eine germanistische Forschung und Lehre Konzepte wie Landeskunde, das Fremde und das Eigene, Interkulturalität, Interkulturelle Kommunikation, Kulturkomparatistik u. a. konsequent integriert (vgl. Hernig 2000: 148; 477; Thelen 2003: 21ff.). Insgesamt zeichnet sich dabei aus meiner begrenzten Außenperspektive derzeit aktuell ab, dass insbesondere dem Bereich der interkulturellen Landeskunde in der Entwicklung der Studiengänge einer interkulturellen Germanistik in der VR China eine besondere Rolle zukommt. Dies bestätigen unter anderem Markus Hernigs Untersuchungen (Hernig 2000) wie auch Liu Dezhangs Beschreibung des Qingdaoer Modells. Es scheint dies derzeit eine für die chinesische Germanistik typische Ausprägung einer pragmatisch orientierten interkulturellen Germanistik zu sein. Die Entwicklung in der interkulturellen Germanistik insgesamt nähert sich offensichtlich bisher mit ihrer starken Konzentration auf Landeskunde im Bereich der Entwicklung von Studiengängen sehr stark auch den Konzepten von German Studies/European Studies an (Qingdao ausgenommen). Die Studiengangskonzepte des Asia-Link-Projektes der Universitäten Nanjing, Beijing und Göttingen gehen einen anderen integrativen Weg.

2. Das Asia-Link-Projekt: Entwicklung eines deutsch-chinesischen Doppeldiplomstudiengangs *Interkulturelle Germanistik*

2.1. Das Projekt

Die Germanistiken der Universitäten Nanjing, Göttingen, Edinburgh, Anhui und der Beijing Foreign Studies University erarbeiteten unter Göttinger Federführung ein Projekt, durch das außer einem interkulturellen Anglistik-Studiengang ein innovativer, berufsorientierter Doppeldiplomstudiengang „Interkulturelle Germanistik Deutschland-China" entwickelt werden soll. Ende 2005 bewilligte die Europäische Union einen entsprechenden Antrag des Konsortiums im Rahmen des Asia-Link-Programms. In einer ersten Phase wurde das Konzept des interkulturell und kulturwissenschaftlich ausgerichteten germanistischen Studiengangs erarbeitet. Dieser richtet die traditionell philologischen Fächer der Sprach- und Literaturwissenschaft konsequent interkul-

turell und kulturwissenschaftlich aus, vernetzt sie interdisziplinär und ergänzt sie durch einen Professionalisierungsbereich, in Nanjing z.B. für den Bereich der Sprach- und Kulturvermittlung, in Göttingen für den der Kulturarbeit.
Das Studienprogramm realisiert damit ein integratives Drei-Säulenmodell. Diese Konzeption unterscheidet sich damit inhaltlich vom Fünf-Komponentenmodell der Universitäten Bayreuth oder Qingdao (Interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik; Interkulturelle Sprachwissenschaft und -didaktik, Fremdkulturwissenschaft, Kulturkomparatistik, Landeskunde/ Kulturwissenschaft, Kulturarbeit).

2.2. Der deutsch-chinesische Studiengang

Bei dem Studiengang handelt es sich um einen modularisierten viersemestrigen Master-Studiengang. Neben einer potentiell möglichen wissenschaftlichen Weiterqualifikation ist das Ausbildungsprofil dieses Studiengangs das eines breit ausgebildeten, interkulturell und sprachlich kompetenten Kulturvermittlers und Kulturmittlers. Er wird einsetzbar sein in kulturellen, wissenschaftlichen, bildungsorientierten sowie politischen Institutionen und Einrichtungen oder in wirtschaftlichen Unternehmen auf dem europäisch-asiatischen Arbeitsmarkt.
Grundlage des Studiengangs bildet ein Kernbereich mit einer kulturwissenschaftlich und interkulturell orientierten Sprach- und Literaturwissenschaft, der an allen beteiligten Universitäten, die das Programm anbieten, realisiert werden soll, also in Nanjing, Beijing und Göttingen.

Darüber hinaus werden institutionelle Professionalisierungsschwerpunkte im Bereich Methodik-Didaktik und Wirtschaft (Nanjing), Wirtschaft und Recht (Beijing) und Kulturarbeit und Medienkommunikation (Göttingen) aufgebaut. Hier sollen die im Kernbereich erworbenen interkulturellen Kompetenzen noch einmal um berufsorientierte interkulturelle und praxisbezogene Qualifikationen ergänzt werden. Diese Qualifikationen wiederum werden auch in einem Praktikum in die Praxis umgesetzt.
Im Fremdsprachenunterricht erlernen die Germanisten in China Deutsch als Fremdsprache, die Germanisten in Deutschland Chinesisch als Fremdsprache. Darüber hinaus vertritt das Konzept das Prinzip der Mehrsprachigkeit und integriert konsequent die Vermittlung von Englisch als Schlüsselqualifikation.
Der Studiengang beginnt im ersten Semester stark verschult, bietet aber ab dem zweiten Semester immer freiere Studien. So wird in Modul 5 Grundlagenlektüre zum Selbststudium angeboten, in Modul 8 eine erste eigenständige Studie erarbeitet und in Modul 11 die Masterarbeit entwickelt. Dies lässt

sich auch als Beitrag zum Konzept des „suzhi" ansehen, das in der VR China die Vermittlung von längerfristig brauchbaren, allgemeinen Qualifikationen für den Arbeitsmarkt meint.
Im dritten Semester absolvieren alle Studierenden ein Auslandsstudium einschließlich Praktikum, um die erworbenen Kenntnisse im jeweiligen Ausland praktisch umzusetzen. Drei Monate werden alle Studierenden in gemeinsamen Klassen in der VR China unterrichtet, drei Monate alle gemeinsam in Deutschland. Dies bringt ganz konkret die verschiedenen kulturspezifischen Blickwinkel auf Forschungs- und Lehrgegenstände in einen Unterricht.
Am Ende des Studiums steht für deutsche Verhältnisse ein früher Kontakt mit zukünftigen Arbeitgebern, der auf einer interkulturellen Kontaktbörse geschlossen werden kann. Dies sind Veranstaltungen, an denen Studierende vor eingeladenen zukünftigen Arbeitgebern Präsentationen vorstellen sollen.
Zentral im Konzept ist das Prinzip des Kulturvergleichs, mit dem die Lernenden die Außenperspektive auf deutsche Gegenstände reflektieren: die chinesischen Studierenden durch Selbstreflexion der Eigenkultur im Gegensatz zur Fremdkultur – und die deutschen durch Einblick in die Fremdkultur und deren Perspektive auf die Eigenkultur. Dieser Ansatz prägt im Übrigen auch generell alle Aktivitäten im Projekt.

3. Rahmenbegriffe interkultureller deutsch-chinesischer Germanistik

Eine wichtige Aufgabe des Projektes für die Entwicklung der Lehrmaterialien in den Modulen wird nun darin bestehen, relevante Definitionen von Rahmenbegriffen einer interkulturellen Germanistik dialogisch auszuhandeln. Der Prozess und die Ergebnisse dieses Prozesses fließen in die Lehrmaterialentwicklung ein, so dass den zukünftigen deutschen und chinesischen Lernern im Studiengang auch die jeweiligen gemeinsamen und/oder kulturdifferenten Perspektiven auf Zentralbegriffe vermittelt werden können. An zwei Beispielen soll dies kurz verdeutlicht werden.

3.1. Kultur

Bei der Definition von Kultur ist in den deutschen Philologien und Kulturwissenschaften insbesondere das Konzept von Clifford Geertz (1987: 9) einflussreich. Geertz betrachtet Kultur semiotisch und konstruktivistisch als ein von Menschen „*selbst*gesponnenes Bedeutungsgewebe", als einen von ihnen erzeugten Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen, die sich in Symbolsystemen materialisieren.

Solche Symbolsysteme können nach Geertz (1987: 46) „alle Gegenstände, Handlungen, Ereignisse, Eigenschaften oder Beziehungen sein, die Ausdrucksmittel einer Vorstellung sind (...)".
Ein Fokus in den aktuellen kulturwissenschaftlichen Diskursen in Deutschland liegt auch auf der Ablösung von einem holistischen Konzept von Kultur als ganzheitlichem, homogenem Bedeutungssystem. Es setzt sich eine „hybridisierte" Vorstellung von Kultur durch, von Kultur als vielschichtigem Überlappungs-, Übersetzungs- und Aushandlungsprozess (vgl. Bachmann-Medick 2006).
Den chinesischen Vorstellungen von Kultur dagegen ist dem Sinologen Lackner (2006) zufolge die Idee einer homogenen chinesischen Nationalkultur eher gemeinsam. Verbreitet ist in der VR China auch die Vorstellung von Kultur als 1) materielle Kultur, die durch die von Menschen erzeugten Gegenstände dargestellt wird; 2) die Regel- und Sittenkultur; die durch die von Menschen gemeinsam befolgten gesellschaftlichen Normen und Verhaltensregeln repräsentiert wird; und 3) die geistige Kultur, die durch die menschliche Denktätigkeit und geistigen Erzeugnisse dargestellt wird und zu der auch Wertvorstellungen, Denkweisen etc. gehören (vgl. Qi 1984: 13ff.).
Ähnliche Modelle mit drei Aspekten von Kultur (materiell, sozial, ideologisch) finden sich allenthalben. Konstruktivistische Ansätze gibt es dagegen vereinzelt, zum Beispiel bei Yan Xu (Xu 2002: 34ff.). Auf der Asiatischen Germanistentagung in Seoul 2006 wurde aber in der Ausschreibung der Tagung darauf verwiesen, dass ein konstruktivistisch und kultursemiotisch angelegter Kulturbegriff auch die asiatische – sprich hier chinesische – Germanistik weiterentwickeln könne. Hierzu muss im Projekt eine weitere Erforschung und dialogische Aushandlung erfolgen. Die jeweiligen Kultur-Diskurse in Deutschland und der VR China müssen reflektiert, interpretiert und dokumentiert werden. Sie sollten dann zum einen für das Projekt zu einer Entwicklung eines deutsch-chinesischen Konzepts von Kultur führen. Zum anderen werden die Dokumentationen und Interpretationen der deutschen und chinesischen Kultur-Diskurse in die Lehrmaterialien einfließen. Ähnliches gilt für den Begriff der „Interkulturalität".

3.2. Interkulturalität

Wierlacher, einer der Begründer der Interkulturellen Germanistik, definiert Interkulturalität im weitesten Sinne als „Bezeichnung eines auf Verständigung gerichteten, realen oder dargestellten menschlichen Verhaltens in Begegnungssituationen (...), an denen einzelne Menschen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in diversen zeitlichen continua beteiligt sind" (Wierlacher 2003a: 257).

Dabei wird „inter" verstanden als das „zwischen", „wechselseitig", „zusammen". Interkulturalität als Prinzip meint das kulturbewusste Mitdenken des Anderen und Fremden, wie es sich in den bisherigen Arbeiten des Projektes realisiert. Interkulturalität ist darüber hinaus forschungsleitendes Prinzip des Wechselspiels kulturdifferenter Wahrnehmungen und zudem als Konstitutionsprozess und Ausdruck einer kulturellen Überschneidungssituation zu sehen.
Interessant ist, dass an diesem ursprünglich westeuropäischen Konzept das (moderne) chinesische Konzept von *Harmonie* anschlussfähig ist (Liang 2005: 36; Le 2002: 32 und 49). Hier gilt es, in der Projektgruppe weitere Diskursanalysen durchzuführen.

3.3. Weitere relevante Begriffe

Weitere Rahmenbegriffe, deren Diskurse zusammenzustellen und zu interpretieren sind, betreffen z. B. „interkultureller Dialog", „Multidisziplinarität (*fuhe*)", „Internationalität", „Grenze", „Wissenschaft", „Bildung" usw.

4. Zum Konzept interkultureller deutsch-chinesischer Germanistik – Ausgewählte Aspekte

4.1. Ein Drei-Säulen-Modell: Kulturwissenschaftlich und interkulturell orientierte Sprach- und Literaturwissenschaft mit Professionalisierungsbereich

Die Universitäten Nanjing, Beijing und Göttingen haben sich für die Interkulturelle Germanistik auf ein Drei-Säulen-Konzept geeinigt. Die drei Säulen sollen stringent interdisziplinär ausgerichtet sein.
Dabei wird die Landeskunde als primärer Bezugspunkt der Kulturreflexion abgelöst durch kulturanthropologisch begründete multidisziplinäre Ansätze, die sich in einer interkulturellen Sprach- und Literaturwissenschaft und im Professionalisierungsbereich widerspiegeln.

4.2. Zur literaturwissenschaftlichen Kulturthemenforschung

In der Literaturwissenschaft verfolgen die Projektpartner den Ansatz einer Kulturthemenforschung und -lehre. Diese geht davon aus

> „dass besondere Themen zu bestimmten Zeiten in öffentlichem Selbst- und Weltverständnis einer oder mehrerer Kulturen besondere Aufmerksamkeit gewinnen und sich diese Bedeutungen entwickeln können, weil

> Kulturen bestimmte Themenhaushalte aufweisen und diese Begrenzungen als Selektionssysteme fungieren, die Kommunikationsprozesse steuern und strukturieren (...)" (Wierlacher 2003b: 14).

Wichtig ist dabei aber, dass nicht das Vorhandensein eines oder mehrerer dominanter Kulturthemen „die kulturellen Konturen einer bestimmten Gesellschaft, sondern die kulturspezifische Dialektik von ‚Thema' und ‚Gegenthema' (...)" (Thum 1985: XXXV) den Diskurs bestimmen. Das Zusammenspiel von Leit- und Gegenthemen als Wechselspiel (interplay) verschiedener Kulturthemen steht deshalb im Fokus einer themenorientierten Kulturanalyse. So können etwa in der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart der Bundesrepublik verschiedene Leit- und Gegenthemen analysiert werden wie „Schutz der Lebensumwelt" (Leitthema) und „Naturbeherrschung/Arbeit/wirtschaftliches Wachstum" als Gegenthema auf der anderen Seite. In der VR China dagegen bildet das Thema „Wirtschaftswachstums" ein absolut dominantes Leitthema, dem nur sehr marginal, wenn auch zunehmend das Thema „Umweltschutz" gegenübersteht.
Einen anderen Schwerpunkt der Kulturthemenforschung bilden die Überlegungen zu „Universalthemen" (vgl. Thum 1985: XXXIII). Universale Kulturthemen verweisen auf „anthropologische Grundprobleme" und bieten „darum weltweit Anknüpfungsmöglichkeiten" (Wierlacher 1996: 596). Im Gegensatz zu den stark historisch und/oder kulturell gebundenen Leit- und Gegenthemen stellen sich Universalthemen als anthropologische Grundeinheiten dar, die zwar kulturdifferent (vgl. Thum 1985: XXXIII; Wierlacher 1996: 556), aber doch transkultureller Natur sind.
Ein erstes, im Rahmen der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit zwischen Nanjing und Göttingen entwickeltes Projekt befasste sich mit dem Universalthema „Vergangenheitsbewältigung" in seiner kulturdifferenten Ausprägung. Im Zentrum eines in Deutschland abgehaltenen Seminars der chinesischen Professorin Yin 2006 standen die Romane des deutschen Autoren Bernhard Schlink „Der Vorleser" und des chinesischen Autoren Li Ping „Zur Stunde des verblassenden Abendrotes".
Im Mittelpunkt der Romane, die sich zum einen mit Nationalsozialismus, zum anderen mit der Kulturrevolution befassen, stand zum einen die kulturspezifische Rezeption. Zum anderen fokussierte das Seminar die Bearbeitung der Unterschiedlichkeit der kulturellen, religiösen und historischen Prägungen und Besonderheiten der Texte, die damit ein interdisziplinäres und kulturwissenschaftlich orientiertes Vorgehen in einer interkulturellen Literaturwissenschaft erfordern. Damit werden Aspekte von Geschichte, Sozialwissenschaft, Religion etc. systematisch in die Analyse und Lehre von Kulturthemen integriert.

4.3. Zur sprachwissenschaftlichen Konzeptforschung

Unter Konzepten verstehe ich hier entsprechend obiger Definition von Kultur eine Vorstellung, Denkform, Empfindungsweise, einen Wert oder eine Bedeutung, die sich in Symbolsystemen materialisieren. Relevant sind im deutsch-chinesischen Zusammenhang zum Beispiel Konzepte wie „Höflichkeit", „Beziehung/Face", „Harmonie", „Kritik", „(Selbst)lob", „Konkurrenz", usw.

Das Konzept „Höflichkeit" (Liang 1998) beispielsweise besitzt unterschiedliche Konzeptualisierungen und unterschiedliche Ausprägungen/Materialisierungen in den Teildiskursen in der VR China und in Deutschland. Es findet seine unterschiedlichen kulturspezifischen sprachlichen Realisierungen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. auch Casper-Hehne 2006 und 1996): Liang, der die Konzepte deutscher und chinesischer Höflichkeit untersucht, spricht von routinierten Höflichkeitsfloskeln, von reglementierten Vermeidungsritualen und von strategischen Kommunikationsmitteln. Bei den routinierten Höflichkeitsformeln führt er indirekte chinesische Sprechakte wie „Haben Sie heute schon Unterricht?", oder „Haben Sie schon Feierabend" als interferenzanfällige Routinefloskeln an, die so im Deutschen für das Konzept nicht realisiert werden.

Höflichkeit findet nach Liang auch dann statt, wenn bestimmte soziale Handlungen gegen kulturspezifische Regeln verstoßen würden und deshalb vermieden werden. Als typische Verwendung spricht Liang hier (deutlich zu pauschal) für das Chinesische von der „Vermeidung offener Kritik an den anderen" (Liang 1992: 72), während im Deutschen offene Kritik in vielen Situationen konventionell angemessen sei. Höflichkeit kann sich auch durch die Makrostruktur eines Textes realisieren, wenn beispielsweise nach Liang im Chinesischen (wieder diese unzulässige Verallgemeinerung) in einem Bittbrief vor der Äußerung der Bitte zahlreiche andere Schreibakte formuliert werden wie Begrüßen, Danken, Berichten, Danken etc. usw., während dies im Deutschen weniger zu finden sei.

Auch in diese Konzept-Vermittlungen sollen wirtschaftliche, historische, soziale und politische Aspekte integriert werden, etwa in diesem Falle durch die Aspekte Höflichkeit in Bezug auf Konventionen der Wirtschaft, Konventionen in unterschiedlichen Generationen etc. Dabei werden die Ausprägungen von Höflichkeit, ihre Materialisierungen, diskursanalytisch kontextualisiert und in Bezug zu historischen, wirtschaftlichen, politischen etc. Phänomenen gestellt.

Wichtig ist hier aber festzuhalten, dass auf keinen Fall mit Generalisierungen zur deutschen und chinesischen Kultur gearbeitet werden soll. Kulturen sind hybrid, inhomogen. Es kann hier immer nur mit Fallstudien gearbeitet werden.

4.4. Ein Professionalisierungsbereich: Methodik und Didaktik

Ein Professionalisierungsbereich in dem Gesamtkonzept betrifft den Bereich des Unterrichtens. In diesem Teilmodul sollen die Studierenden unter anderem die spezifischen Diskurse über Bildungskonzepte in der VR China (Konfuzianismus heute) und in Deutschland (Humboldtsche Ideale heute) vermittelt bekommen, wobei politische (Bologna; EU), wirtschaftliche (Ökonomisierung der Bildung in Deutschland; Reformpolitik China) u. a. Faktoren in den Diskurs integriert werden. Es folgen dessen konkrete Materialisierungen in methodisch-didaktischen Umsetzungen in der VR China und in Deutschland.

Wichtig wäre für die Entwicklung von Methodik und Didaktik in Deutschland und der VR China, ihre Interrelationen, ihre Gemeinsamkeiten und ihre Differenzen in den Seminaren herauszuarbeiten. Stichworte wären hier die konfuzianische Pädagogik, die Aspekte der Verwestlichung aber auch Selbststärkung im 19. Jahrhundert und die Rückbesinnung auf Konfuzius, die europäischen und nordamerikanischen Einflüsse über Missions- und Fachschulen, die Einflüsse Japans und der USA in den 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts, die der UdSSR in den 50er Jahren, die Kulturrevolution, die Öffnungspolitik mit den diversen europäischen, nordamerikanischen, japanischen sowie sowjetischen Einflüssen u. a. m. Das durch diesen Diskurs in der VR China entstandene Bildungskonzept und seine Umsetzung in konkrete Unterrichtsmethoden des Fremdsprachenunterrichts sollen mit dem aktuellen Diskurs und Konzept in Deutschland und seiner Umsetzung verglichen werden (vgl. Mitschian 1991; Otto 1995: 51ff.). Insgesamt wird in diesem Bereich differenziert und intensiv kulturvergleichend Unterrichtsmethodik und -didaktik vermittelt.

5. Ausblick

Mit diesem Drei-Säulen-Konzept werden den Studierenden hochrelevante Konzepte der Fremd- und Eigenkultur in ihrer jeweiligen interkulturellen und interdisziplinären Vernetzung vermittelt, die sie in den Berufsfeldern der Sprach- und Kulturvermittlung und der Kulturarbeit verwenden können. Das grundlegende Konzept des Studiengangs, das Aspekte der Mehrsprachigkeit (Deutsch, Chinesisch, Englisch), der durchgängig kulturwissenschaftlich und kulturvergleichenden Ausrichtung, der deutlichen Professionalisierung, des autonomen Lernens, der Projektarbeit u. v. a. m. integriert, sieht der Berater des chinesische Erziehungsministeriums, Prof. Wie Yuqin, als ein neues Modell für die Auslandsgermanistik der VR China an. Auf der der anderen Seite betrachtet das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland

die Entwicklung dieses Doppeldiplomstudiengangs als Pilotprojekt und fördert es entsprechend. Damit werden im Bereich der internationalen deutsch-chinesischen Zusammenarbeit der Auslands- und Inlandsgermanistik sowie des Teilfaches Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache neue Wege beschritten, die sicherlich noch der weiteren intensiven Diskussion bedürfen.

Literaturverzeichnis

Bachmann-Medick, Doris (2006), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften,* Reinbek bei Hamburg.

Casper-Hehne, Hiltraud (2006), *Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in narrativen, diskursiven und direktiven Gesprächen* (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 265), Tübingen.

Casper-Hehne, Hiltraud (1996), „Wirtschaftsdeutsch für Chinesen. Interkulturell induzierte Probleme beim Erlernen der deutschen Sprache", in: Erwin Ambos / Irene Werner (Hrsg.), *Interkulturelle Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz. Dokumentation der 18. Arbeitstagung 1994* (Dokumentationen; Bd. 4), Bochum, 316–341.

Dezhang, Liu (2001), „Modellsuche der chinesischen Germanistik", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 433–447.

Fu, Ke (1989), *Lun waiyu jiaoxue* (Über das Leben und Lernen von Fremdsprachen). Waiyue jiaoxue yu yanjiu chubanshe, Beijing.

Geertz, Clifford (1987), *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt/M.

Hernig, Markus (2000), *„China und die interkulturelle Germanistik. Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen". Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik*, München.

Lackner, Michael (2006), *Ist ein Oberbegriff „chinesische Kultur" zum Verständnis von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur des gegenwärtigen China erforderlich?*, Unveröffentlichtes Manuskript.

Le, Daiyun (2002), *Kuawenhua zhi quiao* (A bridge across cultures), Beijing.

Liang, Yong (1992), „Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 65–86.

Liang, Yong (1998), *Höflichkeit im Chinesischen. Geschichte. Konzepte. Handlungsmuster*, München.

Liang, Yong (2003), „Höflichkeit", in: Alois Wierlacher / Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart/Weimar, 244–253.

Liang, Yong (2005), „Harmonie und Interkulturalität – neue Diskurse über ein etabliertes Konzept in China", in: Jianhua Zhu / Hans-R. Fluck / Rudolf Hoberg (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation Deutsch-Chinesisch*, Frankfurt, 33–46.

Neuner, Gerhard (1983/84), „Deutschlernen in China: Zur Situation des Deutschunterrichts und der Germanistik in der VR China", in: *Info DaF* 83/84, 10, 3, 48–57.

Mitschian, Haymo (1991), *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik* (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität; Bd. 4), Frankfurt.

Neuner, Gerhard (1983/84), „Deutschlernen in China. Zur Situation des Deutschunterrichts und der Germanistik in der VR China", in: *Info DaF* 83/84, 10, 3, 48–57.

Otto, Wolf Dieter (1995), *Wissenschaftskultur und Fremde. Auswärtige Kulturarbeit als Beitrag zur interkulturellen Bildung. Auch eine pädagogische Reflexion asiatischer Lehrjahre in Korea*, München.

Qi, Yucun (1994), „Sprache – Kultur – Kontrast", in: Wenzhong Hu (Hrsg.), *Kultur und Kommunikation*, Beijing, 13–26.

Thelen, Gabriele (2003), *Chinesische Germanistikstudierende zwischen gestern und heute – eine empirische Studie*. Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 67), Regensburg.

Thum, Bernd (Hrsg.) (1985), *Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder* (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Bd. 2), München.

Thum, Bernd (1985), „Einleitung", in: ders., *Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder* (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Bd. 2), München, XV–LXVII.

Wang, Jianbin (Hrsg.) (2004), *Neues Jahrhundert, neue Herausforderungen. Germanistik im Zeitalter der Globalisierung. Asiatische Germanistentagung in Beijing 2002*, Beijing.

Wang, Jiyu (1981), „Huigu yu zhanwang (Rückblick und Vorausschau)", in: *Waiguo yu* 5, 1–6.

Wierlacher, Alois (1985), *Das Fremde und das Eigene. Prologomena zu einer interkulturellen Germanistik* (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik; Bd. 1), München.

Wierlacher, Alois (1996), „Internationalität und Interkulturalität. Der kulturelle Pluralismus als Herausforderung der Literaturwissenschaft. Zur Theorie interkultureller Germanistik", in: Lutz Danneberg / Friedrich Vollhardt (Hrsg.), *Wie international ist die Literaturwissenschaft*, Stuttgart/Weimar, 550–590.

Wierlacher, Alois (2003a), „Interkulturalität", in: ders. / Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart/Weimar, 257–264.

Wierlacher, Alois (2003b), „Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie", in: ders. / Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart/Weimar, 1–45.

Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart/Weimar.

Xu, Yan (2002), *Primat des Nützlichen. Politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im modernen China*, München.

Claudia Lang, Tokio

Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelle Spiele: nötig, sinnvoll und machbar mit japanischen Lernenden?

1. Was ist eigentlich „Interkulturelle Kompetenz" und wofür braucht man sie?

Interkulturelle Begegnungssituationen[1] nehmen in der heutigen globalen Gesellschaft rasant zu: in wirtschaftlichen und damit auch alltäglichen bzw. persönlichen Bereichen und vor allem im Fremdsprachenunterricht. Um mit den Fremdheitserfahrungen einer interkulturellen Begegnung umgehen zu lernen, müssen die Interaktionspartner die Fähigkeit erwerben, „kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und anderen Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv einzusetzen im Sinne von wechselseitiger Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten, sowie einer Entwicklung synergetischer Formen des Zusammenlebens und der Weltorientierung" (Thomas/Hagemann/Stumpf 2003: 240).
Interkulturelle Kompetenz dient demnach der erfolgreichen Bewältigung in konfliktreichen interkulturellen Begegnungssituationen. Nach Eßer (2006) sind diese Fähigkeiten auch und besonders Belange des DaF-Unterrichts. Um einen erfolgreichen Umgang mit Sprache und Kultur im Unterricht zu gewährleisten, bedarf es deshalb auch besonderer Kenntnisse im Bereich Interkulturalität sowie interkultureller Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht sollte Wissen darüber vermitteln, „was bei einer interkulturellen Begegnung wahrnehmungspsychologisch passiert, wie und warum es zu Verallgemeinerungen, Stereotypisierungen, oder [...] zu Unverständnis kommen kann" (Eßer 2006: 7). Ferner benötigen Lernende (meta-)kommunikative Kompetenzen für einen erfolgreichen Umgang in der interkulturellen Be-

[1] Interkulturelle Begegnungssituationen liegen dann vor, wenn die Interaktionspartner verschiedenen Kulturen angehören und sich bei der Begegnung darüber bewusst werden, dass der jeweils andere „fremd" oder „anders" ist – wenn man sich also gegenseitig als „fremd" erfährt. In interkulturellen Begegnungen werden – unbewusst – eigen- und fremdkulturelle Weltansichten, Normen, Werte, Vorstellungen und Einstellungen erfahrbar, wodurch es zu Kommunikationsproblemen und Fehlinterpretationen kommen kann, die zu Verunsicherungen, Ängsten, Frustration und häufig auch zu Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen führen können (vgl. Maletzke 1996: 37ff.).

gegnung, um den Mehrwert von Fremdheitserfahrungen zu fördern und dadurch Neugierde auf Fremdes zu wecken und Lernmotivationen zu steigern (vgl. dazu u. a. Bolten 2001, Eßer 2006, Grünewald 2002, Schütterle 2003). In der Wirtschaft bedient man sich sogenannter Trainings, in denen durch verschiedene Trainingsmethoden und Medien interkulturelle Handlungsfähigkeit geschult wird. Dazu gehören u. a. erfahrungsorientierte Trainings, in denen die Teilnehmer durch Medien wie Fallstudien, Rollenspiele, Simulationen oder interkulturelle Spiele auf interkulturelle Begegnungen vorbereitet werden, die sich auch im DaF-Unterricht einsetzen lassen (vgl. Bolten 2001: 88ff.). Der folgende Abschnitt betrachtet eines dieser Medien näher – die interkulturellen Spiele.

2. Was sind interkulturelle Spiele und wozu dienen sie in Bezug auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz?

Unter interkulturellen Spielen versteht Losche (2003: 92ff.) „ernste" Spiele, die zwar auch, aber nicht grundsätzlich zum Spaß, zur Unterhaltung, zur Entspannung oder ziellosem Erleben dienen. Interkulturelle Spiele verfolgen einen bestimmten Zweck, sollen unbewusste eigene und neue „fremde" Verhaltensweisen initiieren und fördern. Interkulturelle Spiele nutzen simulierte bzw. reproduzierte Ausschnitte aus realen interkulturellen Begegnungssituationen, die je nach Zielgruppe bzw. Zwecke neu gestaltet werden können. Dabei werden Elemente einer interkulturellen Begegnung herausgegriffen und „mit Spielregeln in einen künstlichen Kontext gesetzt" (Reiners 1993 zitiert in Losche 2003: 94). Das Betrachten der Realität in Ausschnitten ermöglicht den Teilnehmern, sich gezielt auf einen Punkt zu konzentrieren und nur diesen zu bearbeiten. Die Teilnehmer können so durch Probehandeln interkultureller Begegnungen im simulierten Raum des Spiels und gleichzeitig der Gruppensituation in neue Rollen schlüpfen und neues Verhalten ausprobieren, ohne dabei wie in einer realen Situation mit den Folgen konfrontiert zu sein. Interkulturelle Spiele geben Gelegenheit zum Bewusstwerden und Hinterfragen eigenkultureller und fremdkultureller Unterschiede und helfen so beim Vor-, Auf- und Nachbereiten von interkulturellen Begegnungssituationen, wie sie normalerweise im Unterrichtsgeschehen kaum möglich sind. Nicht zuletzt bleibt zu erwähnen, dass Spiele als Medium einen weiteren großen Vorteil bieten: aufgrund ihres meist positiven Aufforderungscharakters ist es nicht nötig zusätzlich Motivation zu fördern – sie ist bereist vorhanden (vgl. Losche 2003: 91ff.). Interkulturelle Spiele unterstützen demnach in vielen Punkten den Erwerb interkultureller Kompetenz. Jedoch muss bei der Auswahl der Spiele auf zielgruppen- und kulturspezifische Elemente Rücksicht genommen werden.

3. Wie ist die Situation des DaF-Unterrichts in Japan?

„Kommunikation als Schlagwort ist in aller Munde" (Slivensky 2002: 349) – auch in Japan. Der Fremdsprachenunterricht in Japan unterzieht sich langsam, aber allmählich einem Wandel und tendiert heutzutage zur Einbettung interkultureller Handlungsfähigkeit. Dafür lassen sich zahlreiche Gründe finden, wie z. B. die zunehmende Öffnung der japanischen Wirtschaft im Zuge der Globalisierung und eine Verschiebung der Lernmotivation japanischer Lernender. Inzwischen hat eine Mehrheit der Lernenden eine kommunikative Motivation und ihr Bedarf an interkultureller Kompetenz steigt. Demnach kann sich auch der DaF-Unterricht nicht nur mit dem Sprachunterricht und einem gelegentlichen Vergleich der Kulturen (hier der japanischen und deutschen) begnügen, sondern er muss die heutige globalisierte Welt mit einbeziehen (vgl. dazu Boeckmann 2003: 256ff., Reichert 2003: 193, Slivensky 2002: 349). Deshalb ist es m. E. sinnvoll, interkulturelle Kompetenz besonders im hiesigen „Kaiwa" (Konversations-)Unterricht zu vermitteln, weil a) eine interkulturelle Begegnungssituation vorliegt und b) dieser Unterricht sich hauptsächlich mit der Vermittlung von Sprache und Kultur beschäftigt.
Obwohl der DaF-Unterricht an japanischen Hochschulen eine Neuorientierung hinsichtlich der Lernziele erfährt und die Vermittlung interkultureller Kompetenz zunehmend ihre Berechtigung findet, scheint ihre Umsetzung immer noch in den Kinderschuhen zu stecken.[2] Problematisch scheint vor allem, dass recherchierte Trainingsmethoden bzw. -medien, wie z. B. die Vorlagen für interkulturelle Spiele, fast ausschließlich aus dem westlichen Sprachraum stammen (vgl. Losche 2003: 97). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Implementierung westlicher Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht mit japanischen Lernergruppen. Zur Situation im Fremdsprachenunterricht an japanischen Hochschulen gibt es zahlreiche Erfahrungsberichte und theoretisch-konzeptionelle Arbeiten, in denen Lehrende ungewohntes Lernverhalten ansprechen, das sich meist störend auf den Unterrichtsverlauf auswirkt. Begründet werden diese u. a. mit dem „japantypischen" traditionellen Lehr- bzw. Lernverhalten (vgl. Artikel Schart/Schütterle in diesem Band). Boeckmann (2003) findet allerdings in seiner empirischen Studie keinen Hinweis dafür, dass ein typisch japanisches Lern- und Lehrverhalten vorliegt. Nach seinen Ergebnissen sind Schwierigkeiten im Unterricht nicht auf kulturell bedingte Ursachen zurückzuführen, sondern

[2] Eine japanische Kollegin bemerkte diesbezüglich treffend: „Dass wir interkulturelle Kompetenz an unserer Bildungseinrichtung schulen sollten, ist schon klar. Aber keiner weiß, was das überhaupt ist, ob man es in den Fremdsprachenunterricht integrieren soll, und wie man das unterrichten kann."

eher auf institutionelle und unterrichtsinterne Gegebenheiten. Dementsprechend beeinflusst die Lernvorerfahrung mit der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode den Einbezug neuer Methoden bzw. Unterrichtsformen im Unterricht nicht unbedingt: „Kommunikative Methoden [und Medien] lassen sich im japanischen Kontext sehr wohl umsetzen..." (Boeckmann 2003: 276).

4. Spiele im DaF-Unterricht

Nach den bisherigen Vorbetrachtungen soll nun ein interkulturelles Spiel im DaF-Unterricht in Japan vorgestellt und auf seine Eignung für japanische Lernergruppen untersucht werden. Diesbezüglich möchte ich noch kurz erörtern, ob japanische Lernende alle nötigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung interkultureller Spiele mitbringen und ob sie sich im Sinne eines lernerorientierten Unterrichts dafür überhaupt interessieren.

4.1. Bringen japanische Lernende die notwendigen Spielvoraussetzungen mit?

Nach Losche (2003: 97) baut „[d]ie erfolgreiche Durchführung der Spiele [...] auf Voraussetzungen, die in unserem (westlichen) Kulturkreis als förderungswert erachtet werden: eine spezielle Art der Eigen-Initiative, Kreativität, prinzipielle Mitspielbereitschaft, Bereitschaft sich einzulassen und Nähe zuzulassen." Wie Boeckmann (2003: 268ff.) nachweisen konnte und wie ich durch meine eigene Lehrtätigkeit an einer japanischen Hochschule bestätigen kann, sind japanische Lerner neuen Sozial- bzw. Unterrichtsformen gegenüber aufgeschlossen. Sie probieren gern aus, lieben Entdeckungen und können sich auch auf „westliches", aktives Lernverhalten und spontane Äußerungen durchaus einstellen. Dies gilt ebenso für andere neuere Unterrichtsformen wie z. B. für den Projektunterricht: hier konnten eigenständiges Arbeiten, große Kreativität und hoher Lernerfolg nachgewiesen werden (vgl. Arbeitsgruppe 2005). Hinsichtlich der Mitspielbereitschaft erfüllen japanische Lernende die Voraussetzung zum Spielen. Man kann sogar sagen, dass japanische Lernende Spiele lieben. Auch wenn der erste Eindruck oft der ist, dass sie eher schüchtern und zurückhaltend sind, so kann man häufig sogar das Gegenteil erleben: Wenn Spiele in den Unterricht mitgebracht werden, sind die Lernenden kaum noch zu „bändigen". Somit erfüllen japanische Lernende einen Großteil der Voraussetzungen für den Einsatz interkultureller Spiele im Unterricht. Lediglich das Zulassen der Nähe ist mit Vorsicht zu genießen – wie in 4.3. aufgezeigt wird.

4.2. Wie sieht eine Spielrealisierung konkret aus?

In meinem Unterricht habe ich mich der Spielesammlung von Losche (2003) bedient und möchte hier eine konkrete Spielrealisierung vorstellen: eine Variante des Begrüßungsspiels von Argyle (1979 zitiert in Losche 2003: 112f.). Das Begrüßungsspiel eignet sich, wie der Name schon verrät, hervorragend als lustiges Kennenlernspiel. Zusätzlich schult es die Wahrnehmung unterschiedlicher Kommunikations- und Kulturstandards sowie deren Unterschiede – hier im Sinne von verschiedenen Begrüßungsritualen und der dabei auftretenden unterschiedlichen non-verbalen Kommunikation.

Zum Begrüßungsspiel gehören Anweisungskärtchen, die mehrfach, je nach Gruppengröße, kopiert werden. Ich habe diese Anweisungen auf Deutsch und Japanisch ausgehändigt, um die Sprachbarriere zu verringern und ohne langes „im Wörterbuch suchen" den Spielfluss zu gewährleisten. Ich denke, dass die Spielsituation schon fremd genug ist bzw. genug Fremdes in sich birgt, so dass eine zusätzliche Frustration wegen Nichtverstehen des Textes vermieden werden sollte.

Wie bei einem „richtigen" Spiel gibt es auch hier Spielregeln: in einer interkulturellen Begegnungssituation in Form eines internationalen Flughafens sollen internationale Gäste ihre Gastgeber finden. Die Lernenden werden je nach Teilnehmerzahl in zwei (oder mehr) Gruppen geteilt, wobei es eine Gastgeber-Gruppe und eine Gäste-Gruppe gibt. Danach erhalten sie jeweils ein Anweisungskärtchen mit verschiedenen Begrüßungsritualen, die sie pantomimisch darstellen und dadurch ihren Partner finden sollen. Wenn alle ihren Partner gefunden haben, spielen die einzelnen Paare vor der ganzen Gruppe ihre Begrüßungsform vor und man soll erraten, um welche Begrüßungsform es sich handelt. Im Anschluss daran wird das Spiel mittels Diskussionshilfen einzeln, in Partnerarbeit, in Kleingruppen oder im Plenum ausgewertet, um den Vergleich mit anderen Teilnehmern und einen Erfahrungsaustausch möglich zu machen (vgl. Losche 2003: 112f.).

4.3. Schilderung der aufgetretenen Probleme

„Nicht alle Spiele können bedenkenlos für die TeilnehmerInnen aus verschiedenen Kulturen ihre Verwendung finden und dies bezieht sich keineswegs nur auf den körpersprachlichen Bereich, der mit Vorsicht einzusetzen ist." (Losche 2003: 97) In meinen Spiel-Erfahrungen mit japanischen Lernenden traf ich auf folgende Probleme:

- *Problem der Gruppensituation:* aufgrund einiger äußerst „fremder" und damit konfliktreicher Spielanweisungen kam es vereinzelt zu Spielverweigerungen. Und obwohl vorher ausdrücklich darauf verwiesen worden war,

dass kein „Mitmachzwang" besteht, beteiligten sich diese Teilnehmer dennoch am Spiel. Aus kulturellen Hintergründen, wie Harmonie und Gruppenzwang, würde ein Teilnehmer, der sich eigentlich einer Konfliktsituation nicht stellen möchte, dennoch mitmachen, weil er/sie denkt, dass es die Gruppe verlangt und man nicht aus der Gruppe fallen will. Dass dies eine negative Wirkung haben kann, stellte sich später heraus: diese Teilnehmer verweigerten alle weiteren Spiele.

- *Problem des Nähezulassens und damit des „nur" Beobachtens statt zu spielen:* Die Teilnehmer beim ersten Aufeinandertreffen und Partnersuchen beobachtend bemerkte ich, dass einige sich sehr eifrig „ans Werk" machten, ihren Partner zu suchen, während andere auf ihren ursprünglichen Positionen verharrten und abwarteten, bis ihr Partner übrig blieb. Später stellte sich heraus, dass genau die Studenten aktiv waren, deren Anweisungskärtchen als „einfach", „kulturnah" oder „normal" empfunden wurden („Händeklatschen", „Händeschütteln", „Schweigen" etc.). Diejenigen, die für sie „unnormale" und „fremde" Begrüßungen spielen sollten wie z. B. „Kleider hergeben", „Wangen beriechen und Nase berühren", „kräftig auf den Rücken klopfen", blieben zurück. Die Teilnehmer beschrieben diese Reaktionen später als Angst vor Körperkontakt und Unterschiede im Rollenverhältnis (wie Mann-Frau oder Altersunterschied).
- *Problem des „Schweigens":* Die Auswertung der Spiele im Plenum vollzog sich schleppend und meist schweigend, was sich vor dem Hintergrund der Lerntradition, aber auch der Kulturspezifik erklären lässt. Selbst bei einer Lernergruppe, die zwar prinzipiell dafür Bereitschaft zeigt, aktiv und selbstständig im Unterricht mitzuarbeiten, sind Fragen zu Gefühlen oder nach der Einstellung zu anderen noch Neuland und bedürfen langsamen, geduldigen Vorgehens.
- *Problem des Kopierens*: Japanische Lernende tendieren dazu, Fremdes bzw. Lehrende und deren korrekte Antworten zu kopieren, statt es mit sich selbst in Verbindung zu bringen, d. h. dass sie Schwierigkeiten haben, eigenständige Strategien zu entwickeln.
- *Problem der neuen Lehrerrolle*: Die Teilnehmer treffen auch auf eine relativ neue Lehrerrolle, denn der Lehrende übernimmt bei interkulturellen Spielen eine Mentoren- und Beobachterposition, die keine perfekten Antworten liefert, sondern lediglich anleitet und lenkt. Auch bei Studenten, die diese Rolle bereits an mir kennen, führte dies zu Verunsicherungen.
- *Problem des greifbaren Lernerfolgs*: Obwohl meine Studenten die Spiele „ernst" genommen haben, fiel es ihnen schwer, Spielen und Lernen miteinander zu verbinden. Das bedeutet, dass sie den Lernerfolg nicht ohne weiteres erkannt haben.

- *Problem der Zeit*: Interkulturelle Spiele sind besonders in „sprachfaulen" bzw. „zurückhaltenden" Kulturen wie der Japanischen unglaublich zeitaufwändig.
- *Problem der Verallgemeinerungen*: Das Begrüßungsspiel war so beliebt, dass es mit in die Pausen genommen wurde. Hier allerdings erlebte ich ein neues Problem, denn ich vernahm: „Weißt du, heute habe ich gelernt, wie sich XY begrüßt. Die sind echt komisch." Es besteht demnach die Gefahr der Verallgemeinerung und Vorurteilsbildung, anstatt diese im Sinne der Vermittlung interkultureller Kompetenz abzubauen.

All diese Probleme sollen nicht entmutigen, interkulturelle Spiele im DaF-Unterricht auszuprobieren. Ich denke, wenn man sich solcher auftretender Probleme bewusst ist, lassen sie sich unter Berücksichtigung der Kultur- bzw. Zielgruppenspezifik erfolgreich in den DaF-Unterricht in Japan integrieren.

4.4. Didaktisch-methodische Implikationen

Wie kann man mit den dargestellten Problemen umgehen? Folgende Tipps können beim Umgang mit interkulturellen Spielen im DaF-Unterricht an japanischen Hochschulen helfen (vgl. dazu auch Boeckmann 2003: 273f., Eßer 2006: 10, Losche 2003: 96):

- Wissen, dass interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Spiele für japanische Lernende Neuland und damit „fremd" und „ungewohnt" sind. Es bedarf viel Geduld und Metakommunikation. Anfängliche kulturell bedingte Lernhemmungen sind nur eine Schwelle – und keine Barriere.
- Sich Bewusstwerden, dass kulturelle Gegebenheiten nicht einfach so abgebaut oder verändert, sondern erst durch Metakommunikation langsam und vorsichtig aufgebrochen werden können.
- Um den „wunden" Punkt des fehlenden Zulassens von Nähe zu umgehen, empfiehlt es sich, ein Vertrauensverhältnis zu Lernenden, aber auch der Lernenden untereinander aufzubauen (hilfreich sind dabei in Japan extracurriculare Veranstaltungen). Meiner Meinung nach sollte man in der Vorbereitung nicht allzu sehr auf die Rollenverteilung achten, denn interkulturelle Spiele sind Ausschnitte aus „realen" interkulturellen Konfliktsituationen und haben damit auch das Ziel, eigene Grenzen zu erfahren und auszutesten. Wichtiger ist es, dies in der Auswertung metakommunikativ zu thematisieren.
- Um Verallgemeinerungen und Stereotype ab- statt aufzubauen, empfiehlt es sich, rein fiktive Kulturen einzusetzen. Da beim Begrüßungsspiel intrakulturelle Prozesse außer Acht gelassen werden, bietet es sich an, diese in der Auswertung oder in einem ergänzenden Spiel bewusst zu machen.

- Um das „große Schweigen" zu vermeiden, können die Teilnehmer in Partner- bzw. Gruppenarbeit statt im Plenum arbeiten, denn da sind sie wesentlich gesprächiger. Wenn man dennoch im Plenum arbeiten möchte, sollte man traditionelle Lernstrategien der Lernenden einbeziehen (z. B. Auffordern).
- Bezüglich des Zeitfaktors ist es bei japanischen Lernenden notwendig, Geduld mitzubringen und für die Spiele mehr Zeit einzuplanen. Haben sich die Teilnehmer an die Spielform gewöhnt, ist ein „schnelleres" Spielvorgehen durchaus möglich.
- Um einen Lernerfolg bei den Lernenden sichtbar zu machen, habe ich bei der Auswertung Plakate mit den Ergebnissen erstellen lassen. Des Weiteren empfehle ich eine Videoanalyse, da sich die Lernenden aus einer Außenperspektive noch einmal erleben, oft von ihren Handlungen überrascht sind und sich somit neu kennen lernen.
- Sich Bewusstwerden, dass Lehrende im Spiel auch Teil eines interkulturellen Prozesses sind und folglich durch interkulturelle Spiele mehr über die „fremde" (japanische) Kultur der Lernenden erfahren können.

5. Fazit

Wie ich versucht habe aufzuzeigen, ist die Vermittlung interkultureller Kompetenz besonders im DaF-Unterricht nötig. Interkulturelle Spiele können sich dabei als ein sinnvolles Medium erweisen, jedoch nur unter Berücksichtigung kulturspezifischer, regionaler und individueller Einflussfaktoren. Um genaue Aussagen bezüglich der Machbarkeit bzw. Wirkung von interkulturellen Spielen im DaF-Unterricht in Japan zu treffen, bedarf es jedoch empirischer Untersuchungen. Des Weiteren wäre es im Sinne einer „wahren" interkulturellen Kommunikation sinnvoll, Spiele zu erschaffen, die von „westlichen" und „östlichen" Kulturkreisen zusammen entwickelt werden.
Aus meinen bisherigen Erfahrungen kann ich abschließend anmerken, dass interkulturelle Spiele durchaus dazu beitragen, interkulturelle Kompetenz bei japanischen Lernenden zu vermitteln – aber auch bei Lehrenden. Auch ich habe dadurch neue Einblicke in die japanische (Lern-)Kultur erhalten und damit neu umgehen gelernt. Nicht zuletzt zeigen die durchgeführten Evaluationen, dass meine Studenten interkulturelle Kompetenz erworben haben: z. B. „Ich war durch die Spiele sehr überrascht, denn es zeigt eine Welt, die ich noch nicht kannte.", „Man vergleicht in Spielen die fremde Kultur mit eigene, aber nicht wie ‚Was ist besser?', sondern die Unterschiede feststellen.", „Ich habe durch Spiele gelernt, wie schwierig es ist, wenn sich Menschen unterschiedlicher Kulturen begegnen.", „Man spielt Rollen, die einem sehr

fremd sind. Da merkt man, wie seine eigene Kultur ist. Ich habe gelernt, eine Situation nicht nur aus einer Perspektive, sondern aus mehreren Perspektiven zu sehen. Man kann Probleme zwischen Menschen verschiedener Kulturen nicht einfach so lösen, man braucht flexible Sichtweisen und muss kommunizieren.", „Ich habe gelernt, wie man bei solchen Situationen die Unterschiede ablehnt oder akzeptiert, oder wie ich damit umgehen kann.", „Es gibt Denkweisen und Verhalten, was man nicht aufgeben kann, aber es ist wichtig, dass man versucht, die Unterschiede zu sehen und zu verstehen.", „Durch die Spiele habe ich gelernt, ... je mehr man mit anderen kommuniziert, desto mehr erfährt man über sie und damit über sich selbst... und man lernt, dass es soviel Interessantes auf der Welt gibt."

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Simulationen im Deutschunterricht an japanischen Universitäten (2005), „Lernen in fiktiven Welten: Narrative Verfahren im Kontext der kommunikativen Fremdsprachendidaktik", in: *Neue Beiträge zur Germanistik*, Jg. 4/4, 192–244.

Barkowski, Hans (2001), „Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren", in: Claudia Riemer / Karin Aguado (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, Baltmannsweiler, 297–312.

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2005), „Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung", in: Susanne Duxa / Adelheid Hu / Barbara Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 88–99.

Boeckmann, Klaus-Börge (2003), *Fremdsprachenunterricht und kultureller Kontext. Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in Japan*, Habilitationsschrift, Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien.

Bolten, Jürgen (2001), *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt.

Eßer, Ruth (2006), „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr..." Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online), 11: 3, 2006, 24 S., http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Esser1.htm (Stand 29.08.2006).

Grünewald, Matthias (2002) „Interkulturelles Lernen und Topographie der Vorstellungen von deutschsprachigen Ländern", in: Shinji Nakayama / Susanna Slivensky / Masaki Sugitani (Hrsg.), *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*, Innsbruck u. a., 157–169.

Losche, Helga (2003), *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen,* Augsburg.

Maletzke, Gerhard (1996), *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*, Opladen.

Reichert, Ruth (2003), „Aspekte der Interkulturellen Kommunikation", in: Ulrich Wannagat / Jügen J. Gerbig / Stefan Bucher (Hrsg.), *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien – neue Perspektiven*, Bd. 2, Arbeiten zur angewandten Linguistik, Tübingen, 191–203.

Schütterle, Holger (2003), *Wie Japaner/-innen Deutsch als Fremdsprache lernen – Untersuchungen und Hypothesen zur kulturellen Prägung von Lehr- und Lernstilen*, Magisterarbeit, Jena.

Slivensky, Susanna (2002), „Traditionelle Lernstrategien – Kommunikative Ziele – Subjektive Theorien der Lernenden", in: Hans Barkowski / Renate Faistauer (Hrsg.), *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*, Baltmannsweiler, 340–352.

Thomas, Alexander / Hagemann, Katja / Stumpf, Siegfried (2003) „Training interkultureller Kommunikation", in: Niels Bergemann / Andreas L. J. Sourisseaux, (Hrsg.), *Interkulturelles Management,* 3. Aufl., Berlin, New York, 237–272.

Pan Yaling, Beijing

Die Suche nach Gemeinsamkeiten als Teil der interkulturellen Kompetenz – ein wichtiges Lernziel für den Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung – interkulturelle Begegnung am „dritten Ort"

Die erste Begegnung mit Hans Barkowski ist für mich eine unvergessliche und zugleich eine lehrreiche: Es war ein Nachmittag in Beijing. Wir waren an dem Tag für 14 Uhr für ein Treffen an unserer Universität verabredet, um über die Kooperation unserer beiden Institute zu sprechen. Ich hatte vor dem Hauptgebäude der Universität auf ihn gewartet. Als es 14 Uhr war, kam er nicht, um 14.20 auch nicht. Als es schon 14.30 war, fiel mir plötzlich ein, dass er vielleicht vor dem Haupteingang der Universität auf mich wartete. Sofort begab ich mich Richtung Haupteingang. Unterwegs traf ich Barkowski. Er hatte tatsächlich eine halbe Stunde vor dem Haupteingang auf mich gewartet und es fiel ihm erst später ein, dass wir an einem anderen Ort verabredet sein mussten.
So ist meine erste Begegnung mit Hans Barkowski im wahrsten Sinne des Wortes eine interkulturelle Begegnung am dritten Ort, eine Begegnung, bei der beide von uns unseren „Standpunkt" veränderten und auf den/die andere/n zugingen, eine Begegnung, bei der wir trotz des damals noch „Einander-fremd-seins" sehr viele Gemeinsamkeiten feststellten.

2. Problematik: Überbetonung der Unterschiede in der Forschung über interkulturelle Kommunikation

Allerdings werden in den meisten Publikationen über interkulturelle Kommunikation die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen kaum thematisiert, im Gegenteil: Man wird häufig darauf aufmerksam gemacht, dass es große Unterschiede zwischen den Kulturen gibt.
Wie Hansen (2000: 289) konstatiert, behandelt man das Thema Interkulturalität vordringlich als Verstehensproblematik. „Man stellt die Frage ins Zentrum, wie das kulturell Fremde erkannt und verstanden werden kann, wobei unterschwellig mitschwingt, dass es sich um einen besonders schwierigen Verstehensvorgang handelt".

Die Schwierigkeiten der interkulturellen Begegnungen und Kommunikation werden häufig schon von Anfang an suggeriert, wie z. B. von Heringer (2004: 7): „In der interkulturellen Kommunikation ist man im Nachen auf hoher See. Navigation gibt es da wenig. Gefahren aber genug." Oder von Geistmann (2002: 26), wenn er schreibt: „Geht man von der zukünftigen Situation des Mitarbeiters im Ausland aus, wird deutlich, dass er bestimmten zusätzlichen Belastungen ausgesetzt ist".
In diesem Zusammenhang wird oft der „Kulturschock" in der interkulturellen Erfahrung reklamiert. So überschwemmen uns Bücher über kulturelle Unterschiede und Differenzen, die zu meistern und zu überwinden sind. Dabei ist man sich der Gefahr nicht bewusst, dass die Überbetonung der Konflikte aufgrund kultureller Differenzen zu selbsterfüllender Prophezeiung führen könnte. Unter dieser Voraussetzung der grundsätzlichen Andersartigkeit des Fremden leiden auch heute zahlreiche „kulturvergleichende" Studien, die seit den späten 80er Jahren wieder Hochkonjunktur haben. Die Kontrastierung der östlichen mit der westlichen Kultur erfolgt oft mit Hilfe von abstrakten Charaktermerkmalen, die unterschiedlichste Lebensbereiche umfassen können (vgl. Liang 2006: 3).
Aber der Blickwinkel beginnt sich zu verändern, denn in der letzten Zeit wird von immer mehr Autoren Kritik an dem dichotomischen Denkmodell vom Eigenen und Fremden geübt. Adelheid Hu weist z. B. auf die Gefahr der Überbetonung der Kategorie des „Fremden" hin und warnt vor einer ideologischen Polarisierung (vgl. Hu 1998: 241ff).
Auch Krumm (2003: 416) ist der Ansicht, dass die Suche nach Gemeinsamkeiten genau wie die Fähigkeit, mit Missverständnissen umzugehen, zu den Strategien für die Bewältigung interkultureller Kommunikation gehört. Diese Ansicht teilt auch Knapp-Potthoff (1997: 202), die die Suche nach Gemeinsamkeiten und diese zu nutzen als *common ground* für interkulturelle Interaktion sieht.

3. Die Suche nach Gemeinsamkeiten als notwendige und hilfreiche Strategie in der interkulturellen Kommunikation

Dem chinesischen Fremdheitsverständnis kommt das Plädoyer für den Blick auf die Gemeinsamkeiten sehr entgegen. Denn nach dem konfuzianischen Menschenverständnis ist der Mensch im Ursprung gut. „Im Wesentlichen sind alle Menschen ähnlich. Nur die Lebensarten sind unterschiedlich" – 人之初，性本善；性相近，习相 .
Sehr ausgeprägt in der chinesischen Kultur ist die Lebensphilosophie: „qiu tong cun yi" – nach Gemeinsamkeiten suchen und Unterschiede belassen.

Oder genau gesagt, „qiu da tong cun xiao yi", in grundsätzlichen Dingen Gemeinsamkeiten haben und im Nebensächlichen Unterschiede belassen. Dies ist eine Lebensmaxime vieler Chinesen (vgl. Wei Guangqi 2000: 232). Es wird erst nach dem Gemeinsamen gesucht, um die interpersönlichen Beziehungen auf dem Gemeinsamen aufzubauen.
Wenn wir mit Barkowski und Eßer (2005: 3) Kultur als „die begriffliche Abstraktion für das Gesamt der Eingriffe der Menschen in ihre Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung ihrer materiellen und ideellen Bedürfnisse" verstehen, müssen wir gestehen, dass alle Kulturen eine gemeinsame Basis haben. Denn es gibt unter den materiellen und ideellen Bedürfnissen der Menschen viele Gemeinsamkeiten. Nur die Art und Weise, diese Bedürfnisse zu befriedigen, ist von Kultur zu Kultur unterschiedlich.

Es liegt nahe, dass es trotz kultureller Unterschiede Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen nicht zuletzt bezüglich grundlegender Werte und Normen gibt (Li 2003: 185). Denn wie Li konstatiert: „fehlt[e] diese Gemeinsamkeit ganz und gar, wäre nicht einmal der erste Schritt einer Kommunikation möglich, geschweige denn einer interkulturellen Kompetenz".
Es ist nicht zu verleugnen, dass es immer noch sehr viele Unterschiede zwischen den Kulturen gibt. Nach der chinesischen Philosophie von „qiu tong cun yi" – nach Gemeinsamkeiten suchen und Unterschiede belassen – werden die Menschen und die Natur, die Einzelnen und ihr Kollektiv als eine Ganzheit betrachtet (vgl. Wei Guangqi 2000: 232). In dieser Ganzheit existieren selbstverständlich auch Gegensätze und Unterschiede. Diese werden allerdings nicht als Probleme, sondern als etwas Produktives gesehen und sie vereinigen sich in der Ganzheit. Denn in dem einen ist immer auch das andere enthalten und Gegensätze sind in ständigem Wandel.
Die chinesische Kultur ist selbst ein gutes Beispiel für die Suche nach Gemeinsamkeiten. Diese gilt als ein wichtiger Grund dafür, dass die chinesische Kultur – trotz, oder besser ausgedrückt wegen der Einflüsse vieler fremden Kulturen – fast 5000 Jahre überlebt hat. China wurde z. B. von 1271 bis 1368 von den Mongolen und von 1644 bis 1911 von der Man-Nationalität regiert. Die chinesische Kultur wurde nicht von diesen fremden Kulturen verdrängt. Im Gegenteil: die chinesische Kultur hat von diesen fremden Kulturen sehr viel Positives gelernt und dadurch neue Lebenskraft gewonnen. Die chinesische Kultur heute ist, wie viele anderen Kulturen der Welt, ein Ergebnis des ständigen Austausches und des In-Einander-Wachsens der eigenen Kultur und der fremden Kulturen.
Es ist inzwischen ein Allgemeinplatz, dass zum Verstehen des Fremden auch die Unterschiede zwischen Eigenem und Fremden gehören. Das kann jedoch nicht bedeuten, dass diese Unterschiede als unaufhebbar und unüberbrück-

bar angesehen werden müssen. Auch Müller (vgl. 1993: 68f) unterstreicht, dass interkulturelle Kompetenz eine Kompetenz sein muss, die zur Herstellung einer Gemeinsamkeit (communio) dient.
Nach Brommer (zit. nach Geistmann 2002: 151) nehmen wir bei anderen Menschen nur jene Verhaltensweisen wahr, die wir wahrnehmen wollen. Das heißt, wir glauben nicht, was wir wahrnehmen, sondern wir nehmen wahr, was wir glauben. Auf diese Weise sehen wir unseren Kommunikationspartner nicht, wie er wirklich ist, sondern wie er unseren subjektiven Vorstellungen, Projektionen und Motiven entspricht (ebd.). Umso wichtiger ist es, kulturelle Unterschiede nicht überzubetonen, sondern von einer gemeinsamen Grundlage für die interkulturelle Kommunikation auszugehen.
Hier bedeuten Gemeinsamkeiten keinen oberflächlichen Konsens, sondern eine gemeinsame Grundlage, auf der man interkulturell handeln kann.

4. Die Suche nach Gemeinsamkeiten als Strategie in der chinesisch-deutschen Zusammenarbeit – eine Untersuchung

Ich habe eine qualitative empirische Untersuchung in Form von Experteninterviews bei chinesischen und deutschen Führungskräften in chinesisch-deutschen Unternehmen und Organisationen durchgeführt, um Klarheit über die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz im Berufsalltag zu gewinnen und um die Notwendigkeit einer entsprechenden Schwerpunktbildung im Germanistikstudium besser fassen und beschreiben zu können. Im Rahmen dieser Untersuchung habe ich Interviews mit jeweils 10 chinesischen und 10 deutschen Experten gemacht. Bei der Interpretation interkultureller Kompetenz werden sowohl von chinesischen als auch von deutschen Experten „die Suche nach Gemeinsamkeit" als wichtige Voraussetzung interkultureller Zusammenarbeit und folglich als Teil interkultureller Kompetenz unterstrichen:
Es wird unterstrichen, dass man die Unterschiede zwischen den Kulturen akzeptieren und zugleich auch in der Lage sein sollte, das Gemeinsame zu finden, das die Partner der interkulturellen Zusammenarbeit verbindet.

> *„Die Menschen aus verschiedenen Kulturen sind einerseits unterschiedlich, aber andererseits haben sie auch viel Gemeinsames. ... Es ist ein erfreuliches Erlebnis, wenn man Gemeinsamkeiten in verschiedenen Kulturen feststellt. Das heißt, es gibt nicht nur das, was Kulturen voneinander unterscheidet, sondern auch das, was Kulturen verbindet. Das ist ein sehr tröstlicher Gedanke".* (Herr C., chinesischer Senior Marketing Manager eines Automobil-Konzerns)

> *„Die höchste Stufe der Entwicklung interkultureller Kompetenz ist, nach Gemeinsamkeiten zu suchen und die Unterschiede zu belassen."* (Herr Q., chinesischer leitender Mitarbeiter eines Elektronik-Konzerns)

Die Koexistenz der Gemeinsamkeiten und Unterschiede wird als etwas Positives und Produktives betrachtet. Die Erkenntnis, dass die chinesische und deutsche Seite trotz unterschiedlicher kultureller Abstammung ein gemeinsames Ziel haben und nur die Art und Weise, wie sie an das Ziel herangehen, nicht immer gleich ist, sei eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit.
Viele Chinesen, die Germanistik studiert haben, fungieren als Kulturmittler in der chinesisch-deutschen Zusammenarbeit. Sie sehen es als eine wichtige Aufgabe in ihrer Arbeit, den chinesischen und deutschen Partnern dabei zu helfen, Gemeinsamkeiten zu finden.

> *„...Wenn beide Seiten sich über diese Gemeinsamkeit, die ja eine wichtige Grundlage für die Kooperation ist, klar sind, sind sie viel besser in der Lage, Differenzen zu überwinden und Synergie zu finden. ... Der Kern der interkulturellen Zusammenarbeit ist, Gemeinsamkeiten zu finden. Wenn man bloß die interkulturellen Unterschiede betrachtet, kann man gar nicht mit der interkulturellen Zusammenarbeit beginnen."* (Herr W., chinesischer Senior Consultant)

Die Untersuchung zeigt, dass die Suche nach Gemeinsamkeiten nicht nur von den Chinesen als eine wichtige Strategie in der interkulturellen Zusammenarbeit gesehen und praktiziert wird. Auch die deutschen Experten heben ihre Bedeutung hervor.

> *„Wir sind nicht nur unterschiedlich, ..., sondern wir haben auch etwas gemeinsam. In dieser Gemeinsamkeit sind wir schon wieder unterschiedlich.... Ich glaube, das ist auch in der interkulturellen Zusammenarbeit sehr wichtig. Nicht alleine die Unterschiede festzustellen, sondern mal anders herum anzufangen. Stellt doch mal heraus, was wir gemeinsam haben, obwohl wir so unterschiedlich sind. Denkt darüber nach und stellt das fest und danach können wir über die Unterschiede sprechen. Es lässt sich leichter zueinander finden und Vertrauen und Zutrauen aufbauen, wenn wir feststellen, dass wir etwas gemeinsam haben."* (Herr H., deutscher leitender Mitarbeiter eines Elektronik-Konzerns)

In einer fremden Kultur gibt es – im Vergleich zu der eigenen – sowohl Gegensätze als auch Gemeinsamkeiten. Wenn man aber das Augenmerk nur nach den Unterschieden richtet, wird der Blick für die fremde Kultur verstellt und man sieht nur noch lauter Unterschiede.

> *„Wenn jemand hier in China Gegensätze zur westlichen Kultur sucht, dann wird er auch fündig. Aber ich bin der festen Auffassung, dass eigentlich hier in China fast alles sehr ähnlich ist. Nur manchmal werden*

> *die Sachen anders ausgedrückt. Wenn man weiß, wie der andere Ausdruck ist und es auch verinnerlicht hat und sich anfühlen kann, dann ist es einfach, den anderen zu verstehen."* (Herr U., deutscher Geschäftsführer einer Firma für Öffentlichkeitsarbeit)

Viele deutsche Unternehmen, die in den chinesischen Markt eintreten möchten, wenden sich zunächst an die Unternehmensberatung. Für letztere ist es sehr wichtig, ersteren zu vermitteln, dass es in China trotz der Verschiedenheit sehr viel Gemeinsames mit der deutschen Kultur gibt, damit diese überhaupt den ersten Schritt nach China wagen.

> *„Ein Gefühl zu kriegen von der Unterschiedlichkeit der Kultur im anderen Land, aber auch ein Gefühl zu vermitteln von vielen Gemeinsamkeiten, nicht dass wir die Unterschiede zu stark betonen. Denn Unterschiede laufen Gefahr, dass sie zu Konfrontationen führen. Nicht dass man sagt, ja die sind ganz anders als wir. Wir sind alle Menschen und in vielen grundsätzlichen Dingen sind wir ähnlich. Wenn wir z. B. über Familie reden, da unterscheiden wir uns auch nicht. Wir unterscheiden uns in unserer Verhaltensweise. Das mag sein".* (Herr G., deutscher Geschäftsführer einer Consultingfirma)

Zusammengefasst wird „die Suche nach Gemeinsamkeiten" als eine notwendige und gewichtige Strategie in der interkulturellen Zusammenarbeit betrachtet und auch praktiziert. Denn die Feststellung der Gemeinsamkeiten zwischen den Partnern unterschiedlicher kultureller Herkunft stellt eine Voraussetzung für weitere Kommunikation und Zusammenarbeit dar. Im Gegensatz dazu kann die Überbetonung der kulturellen Unterschiede die Verständigung und weitere Kooperation der Partner blockieren.

5. Die Suche nach Gemeinsamkeit als Teil der interkulturellen Kompetenz – ein wichtiges Lernziel für den Fremdsprachenunterricht

In der interkulturellen Begegnung ist meines Erachtens die Grundeinstellung sehr hilfreich, davon auszugehen, dass die Menschen trotz aller kulturellen Unterschiede viele Gemeinsamkeiten haben und wir auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten unterschiedlich sind.

In der interkulturellen Kommunikation sollte man nicht nur differenzieren und „die unaufhebbare Andersartigkeit des Anderen erfahren" (Meyer zit. nach Bredella 1999: 99), sondern auch die Kulturen verbinden. Denn „das Fremde" kann Teil von uns selbst werden und uns damit bereichern.

Deswegen ist die interkulturelle Fremdsprachendidaktik verpflichtet, den Lerner auch auf die Gemeinsamkeiten der Kulturen aufmerksam zu machen, um

es mit Barkowski zu sagen, um das, „was daran handlungswirksam ist und deswegen geraten sein lässt, Menschen eine interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, die sie, einander begegnend, handlungsfähiger werden lässt (Barkowski 2001: 299)."

Hierbei geht es mir nicht darum, die Unterschiede und Differenzen zwischen den Kulturen zu bagatellisieren. Wie weiter oben schon abzulesen war, schließen Unterschiede und Gemeinsamkeiten einander nicht aus, sondern sind Teil einer Ganzheit. Es ist weniger mein Anliegen, möglichst viele interkulturelle Gemeinsamkeiten der Kulturen zu definieren, sondern „die Suche nach Gemeinsamkeiten" als wichtige Strategie für interkulturelle Begegnung und Zusammenarbeit bzw. als ein didaktisches Prinzip im Fremdsprachenunterricht hervorzuheben.

Es ist in der Fremdsprachendidaktik ein Allgemeinplatz, dass der Lerner das Neue und das Fremde immer mit dem Alten und Vertrauten verbindet. Auch in diesem Sinne ist die Suche nach Gemeinsamkeit eine lernerfreundliche und lernfördernde Strategie. Somit sollten die Lehrenden im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Unterschiede zwischen den Kulturen thematisieren, sondern die Studenten ermutigen, nach dem Vertrauten und dem Gemeinsamen im Fremden zu suchen. Wenn man das Vertraute in einer fremden Kultur erkennt, ist man eher bereit, sich auch auf das Fremde in ihr einzulassen und sich dem Fremden zu öffnen.

„Fremdsprache" heißt auf Chinesisch „wai yu", also „Außensprache". Nach diesem Verständnis geht es beim Fremdsprachenlernen folglich um das Lernen der Sprache einer „Außengruppe", die ja ganz anders sein müsste als die „Innengruppe", zu der ja die Lernenden gehören. Dadurch wird das Fremdsein der „Fremdsprache" auch von Anfang an suggeriert. Bei der Sichtung der in China gängigen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache stelle ich fest, dass viele von ihnen den Blick der Lernenden auf das Fremde und die Andersartigkeit der Deutschen lenken: die unterschiedlichen Gewohnheiten, den strengen Ordnungssinn, die vielen Sozialregeln, die man ja als Ausländer unbedingt zu beachten hat, die exotischen Feiern usw. usf. Die chinesische Kultur wird in solchen Lehrwerken kaum thematisiert. Beim Einsatz solcher Lehrwerke wird der Fremdsprachenunterricht nicht zum Ort der interkulturellen Begegnung, sondern dem der Kulturschocks gemacht.

Die chinesischen Studenten, die Deutsch als Fremdsprache studieren, werden nach dem Studium meistens in der chinesisch-deutschen Zusammenarbeit tätig. Wenn die Suche nach Gemeinsamkeiten der Kooperationspartner, wie die unter Punkt 4 erwähnte Untersuchung zeigt, eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Zusammenarbeit ist, sollte sie auch im DaF-Unterricht vermittelt werden. Man kann z. B. im Unterricht von den Gemeinsamkeiten der materiellen und ideellen Bedürfnisse der Chinesen und Deutschen ausge-

hen (vgl. Kap. 3) und aufgrund dieser Gemeinsamkeiten über die Unterschiede sprechen. Die Zuwendung und Liebe, die Familie und die Gemeinschaft, Ausbildung und Beruf, das Leben und der Tod sind beispielsweise Grundelemente menschlichen Lebens. Sie sind in jeder Kultur unterschiedlich ausgeprägt, stellen jedoch einen gemeinsamen Lebens- und Erfahrungsschatz dar, der die Menschen unterschiedlicher Kulturen miteinander verbindet. Diese können als interessante und ergiebige Themenbereiche im DaF-Unterricht behandelt werden, zu denen sowohl Input aus der eigenen als auch aus der fremden Kultur gegeben werden kann.

Die Suche nach Gemeinsamkeiten bedeutet nicht, kulturelle Unterschiede zu nivellieren. Es ist auch eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, den Lernenden zu vermitteln, das Anderssein zu verstehen und einzuordnen, ohne Kategorien wie „gut" und „schlecht", „überlegen oder unterlegen" zu verwenden. Interkulturelle Toleranz muss deshalb ein Markenzeichen der interkulturellen Kompetenz und ein zentraler Baustein der Auslandsgermanistik sein.

Im Fremdsprachenunterricht soll das Fremde als eine Bereicherung des Eigenen betrachtet werden. Wie Liang (1993: 163) hervorhebt, darf Fremdheit nicht ausschließlich als Handicap, als Arbeitserschwernis gesehen werden, sondern auch als positives Element. Denn Fremdes kann in Erweiterung, Ergänzung, Kontrastierung des Eigenen übernommen werden.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass es für die Suche nach Gemeinsamkeiten keine statischen und für immer geltenden Kategorien oder Standpunkte gibt. Oft braucht man nur die Perspektive oder den Standpunkt zu ändern und/oder die Dinge aus der Sicht einer größeren Ordnung zu betrachten, um die Gemeinsamkeiten zu finden. Nicht die Denkweise mit „entweder – oder", sondern die mit „sowohl – als auch" hilft uns bei der Suche nach interkulturellen Gemeinsamkeiten. Genauer gesagt, geht man davon aus, dass es Gemeinsamkeiten gibt, und dann fängt man an, diese zu suchen. Das Ergebnis ist meistens, dass man sie auch findet. Man versucht nämlich, auch scheinbar Unvereinbares zu einem Ganzen zu vereinen.

Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass die Suche nach Gemeinsamkeiten nicht bedeutet, dass man versuchen soll, dem anderskulturellen Partner gleich zu sein. Denn gerade unsere Andersartigkeit ist eine Bereicherung für die interkulturelle Zusammenarbeit. Die Gemeinsamkeiten stellen (nur) eine Ausgangsbasis der interkulturellen Kommunikation dar, sind aber nicht deren einziges Ziel.

Die Suche nach Gemeinsamkeiten, die ja immer auch die Erkenntnis über die Grenzen dieser Gemeinsamkeiten in sich trägt, ist kein akademischer Selbstzweck, sondern ein wichtiger Beitrag zum besseren Verstehen und gemeinsamen Handeln einer sich zumindest wirtschaftlich immer stärker öffnenden Welt.

6. Schlusswort

Wenn ich mich in der interkulturellen Problematik unsicher fühle, fällt mir oft die Szene von der ersten Begegnung mit Hans Barkowski ein. Wir hätten nach dem halbstündigen Warten eigentlich auf unser Treffen verzichten und wieder dahin zurückkehren können, wo wir einmal gewesen waren. Dann hätten wir ein Beispiel mehr für die sog. „critical incidents". Aber wir haben nicht auf unserem „Standpunkt" beharrt, sondern sind aufeinander zugegangen. Der Wille und die Überzeugung, dass wir etwas tun wollten, nämlich uns an dem Tag zu treffen, haben uns geholfen.

Wer nach Gemeinsamkeiten sucht, findet sie auch.

Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans (2001), „Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas interkulturelles Lernen und Lehren", in: Claudia Riemer / Karin Aguado (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, 297–312

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2005), „Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung", in: Susanne Duxa / Adelheid Hu / Barbara Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, Tübingen.

Bredella, Lothar (1999), „Zielsetzung interkulturellen Fremdsprachenunterrichts", in: Lothar Bredella / Werner Delanoy (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, 85–120.

Geistmann, Christian (2002), *Interkulturelle Kompetenz – Eine wichtige und förderbare Fähigkeit in der internationalen Zusammenarbeit – Entwicklung eines Konzeptes zur schrittweisen Förderung interkultureller Kompetenz aufgezeigt am Beispiel der Handelspartner Frankreich und Deutschland*, Norderstedt.

Hansen, Klaus P. (2000), „Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 289–306.

Heringer, Hans Jürgen (2004), *Interkulturelle Kommunikation,* Tübingen und Basel.

Hu, Adelheid (1998), „Das Fremde und das Eigene: leitendes Denkmodell für interkulturellen DaF-Unterricht oder ideologische Polarisierung?", in: Hans Barkowski (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit interkulturell?* Wien, 241–250.

Knapp-Potthoff, Annelie (1997), „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel", in: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina, Hrsg., *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München, 181–205.

Krumm, Hans-Jürgen (2003), „Interkulturelle Fremdsprachendidaktik", in: Alois Wierlacher / Andrea Bogner*, Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgardt, 413–417.

Li, Wenchao (2003), „Kompetenz, Projektion und interkulturelle Philosophie", in: *Erwägen, Wissen, Ethik*, Jg. 14. H. 1, 185–187.
Liang, Yong (1993), „Fremdheitsprsoblematik in der interkulturellen Fachkommunikation", in: Alois Wierlacher (Hrsg.), *Fremdheit, Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung*, München, 153–171.
Liang, Yong, „„Das wahre Gesicht des Lushan-Berges ..." – Diskurse über das kulturell Andere im heutigen China", in: Festschrift für Alexander Thomas (erscheint).
Müller, Bernd-Dietrich (1993), „Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 62–76.
Wei Guangqi (2004), *Tian ren zhi ji – zhong xi wen hau guan nian bi jiao.* Shoudu shifan daxue chubanshe.

4. Baustein: ‚Migration'

Ingrid Gogolin, Hamburg

Lehren und Lernen von Sprache im Migrationskontext: Blickwechsel zwischen erziehungswissenschaftlichen und sprachdidaktischen Perspektiven

1. Vorbemerkung

Zu den wichtigsten, bis heute bedeutsam gebliebenen Beiträgen zum Lehren und Lernen von Sprache im Zusammenhang mit Migration nach Deutschland gehört das von Hans Barkowski, Ulrike Harnisch und Sigrid Kumm verfasste, 1980 erstmals erschienene „Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern". Im 2. Kapitel dieses vielzitierten Buches heißt es unter der Überschrift „Was unterrichten wir wie und warum?": „Ausländische Arbeiter haben Anspruch auf ein vollwertiges deutschsprachliches Kommunikationsmittel" (Barkowski/Harnisch/Kumm 1980: 50). Hiermit ist ein Problem angesprochen, das bis heute nichts an Brisanz verloren hat: das Problem nämlich, dass es nicht en passant in einem Bildungsgang, der sich auf Deutsch vollzieht, zur Ausbildung von ‚vollwertigen deutschsprachlichen' Kommunikationsmitteln kommt. Vielmehr bedarf es dafür der expliziten Unterrichtung spezifischer sprachlicher Mittel.

‚Vollwertiges deutschsprachliches Kommunikationsmittel' – das kann für den allgemeinbildenden Bereich übersetzt werden in: sprachliche Fähigkeiten, die geeignet sind, den besten Bildungserfolg zu ermöglichen. Darüber, was ein solches ‚vollwertiges Kommunikationsmittel' ausmacht, wie es unter den Umständen zwei- bzw. mehrsprachigen Aufwachsens oder Lebens gelernt wird und wie es zu lehren sei, ist im deutschsprachigen Kontext nur im Ausnahmefall nachgedacht worden – Hans Barkowskis Arbeiten zählen zu solchen Ausnahmen (siehe z. B. Barkowski 2003). Zu den Beiträgen der Erziehungswissenschaft, also des Faches, dem ich mich zugehörig fühle, zu solchem Nachdenken gehört die Beschäftigung damit, dass das Lehren und Lernen von Sprache weit über den Leistungsbereich eines Unterrichtsfaches – im Falle der deutschen Sprache: des Faches Deutsch – hinausgeht. Der Blick des Experten für sprachliches Lernen richtet sich primär auf solche Konstellationen, in denen das Lernen explizit als sprachliches Lernen gerahmt ist – ergo Sprachunterricht in einem weiteren Sinn. Der Blick der Erziehungswissenschaftlerin richtet sich demgegenüber auf Lernkonstellationen jedweder Art, denn sprachliches Lernen findet immer *auch* statt.

Mein Beitrag zum Dialog und Blickwechsel mit Experten für sprachliches Lernen nimmt die Studien zum „Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität" zum Ausgangspunkt, über die ich, durch Hans Barkowksi angeregt, an anderer Stelle auch schon berichtet habe (vgl. Gogolin 2002). Hier will ich mich auf ein Thema konzentrieren, das auch in seinen Arbeiten ein Leitmotiv ist: auf die Frage nämlich, welche Rolle schicht- oder klassenspezifische Zusammenhänge dabei spielen, sich jenes ‚vollwertige deutschsprachliche' Repertoire anzueignen, das für Bildungserfolg entscheidend ist. Zunächst werden die Projekte zum Mathematiklernen kurz vorgestellt. Sodann werden sie eingebettet in englischsprachige Forschung, die für die Frage nach der Rolle des Herkunftsmilieus ergiebiger ist als die Forschung in Deutschland. Abschließend wird ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht in einer deutschen Grundschule vorgestellt, das einige Desiderata illustriert, die im Hinblick auf Forschung, aber auch im Hinblick auf Praxis in deutschen Schulen bestehen.

2. Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität

Bei den Forschungsprojekten, in die unsere Überlegungen[1] zur Rolle der Schicht oder Klasse für das sprachliche Lernen eingebettet sind, handelt es sich um mehrere Studien, die zum Teil noch nicht abgeschlossen sind. In einer dieser Untersuchungen wendeten wir uns der Frage zu, wie ein- und zweisprachige Schülerinnen und Schüler – oder anders gesagt: Jugendliche mit und solche ohne Migrationshintergrund – den mathematischen Lehrstoff verarbeiten, der ihnen sprachlich dargeboten wird (vgl. Gogolin/Kaiser/Roth u. a. 2004). Komplementär dazu wurde eine weitere Studie durchgeführt, die den Mathematikunterricht in multilingual zusammengesetzten Grundschulklassen in den Blick nahm (vgl. Schütte/Gogolin/Kaiser 2005). Während im erstgenannten Projekt mathematikbezogene Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler im Zentrum steht, richtet sich das zweite darauf, Interaktionsprozesse im Unterricht zu analysieren. Dabei liegt der Fokus auf dem sprachlichen Handeln der Lehrperson und der Frage, ob überhaupt, und wenn ja: wie sprachliches Lernen im Grundschulmathematikunterricht inszeniert wird.

[1] Der Plural hier und an späteren Stellen weist darauf, dass alle diese Arbeiten im Team des Instituts für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg entstehen, dem ich angehöre.

Im Hintergrund aller dieser Studien steht die Intention, Beiträge zur Klärung der Frage beizusteuern, in welcher Weise die sprachliche bzw. ethnisch-kulturelle Herkunft von Schülerinnen und Schülern sich auf ihr Lernen und ihre Chancen auf Bildungserfolg in der deutschen Schule auswirkt. Insbesondere möchten wir besser verstehen, welchen Einfluss das Aufwachsen in zwei (oder mehr) Sprachen und kulturellen Traditionen darauf besitzt, die spezifischen sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln, die in den verschiedenen schulischen Lernbereichen benötigt werden, um leistungsfähig zu sein.
Dass es sich bei den für Bildungserfolg entscheidenden sprachlichen Fähigkeiten um spezifische handelt, die in der Formel einer allgemeinen Verständigungsfähigkeit nicht aufgehen, darauf hat für den Kontext zwei- oder mehrsprachigen Aufwachsens Jim Cummins aufmerksam gemacht. Er hat zwischen ‚BICS' und ‚CALP' unterschieden: sprachlichen Basisfähigkeiten, die eine Verständigung im Alltag erlauben (BICS), und den Fähigkeiten des Gebrauchs von cognitive academic language (CALP) (vgl. Cummins 2000). Ein wesentliches Merkmal der bildungsrelevanten Sprache ist ihre „Schriftförmigkeit". Diese erst ist die wesentliche Hürde bei der Erlangung von Kompetenz im Sinne des Verfügens über kognitiv basierte schulische Fähigkeiten.
Mit „Schriftförmigkeit" sind die allgemeinen Merkmale von formeller und fachbesonderer Schriftlichkeit angesprochen, zu denen die Sprache der Schule generell und die Sprachen der Fächer speziell zu rechnen sind. Schulische Kommunikation hat auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit – zumindest auf der normativen Ebene, also der Ebene der Zielbestimmung und Leistungsbeurteilung. Die Fokussierung auf diesen Aspekt der Schriftförmigkeit der (auch gesprochenen) Sprache der Schule ist aus unserer Sicht sowohl für die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung bedeutsam als auch für die Forschung über das Lehren und Lernen von Sprache. Sie besitzt ihren besonderen Stellenwert für die Frage nach Gründen für die gemessene geringere Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen aus benachteiligtem sozialen Milieu im deutschen Schulsystem; dies ist oft eng verbunden mit der Herkunft aus einer zugewanderten Familie. Im englischsprachigen Kontext ist Forschung über Zusammenhänge zwischen Spezifika der bildungsrelevanten Sprache und den Lernerfolgschancen der Schüler wesentlich weiter ausgebaut als im deutschen Forschungssprachraum. Insbesondere in England, den USA und Australien wurden Studien im Anschluss an Arbeiten Basil Bernsteins durchgeführt, die unter anderem multilinguale Schülerkonstellationen in den Blick nahmen. Diese Arbeiten seit den 1980er Jahren wurden im deutschen Fachdiskurs kaum rezipiert; hier blieb man eher stecken bei der Trivialisierung von Bernsteins Thesen über den „elaborierten" und den „restringierten code". Aufschlussreich für Anschlussarbeiten in Deutschland sind bei-

spielsweise vergleichende Untersuchungen von Schulen in England, die nach den Ergebnissen von nationalem *monitoring* sehr unterschiedliche Schülerleistungen erzeugen, obwohl ihre Schülerschaften im Hinblick auf soziale Lage und sprachlich-kulturellen Hintergrund ähnlich zusammengesetzt sind (vgl. Bourne 2007). Die Ergebnisse der Studien weisen – wie wiederkehrend in der Schulqualitätsforschung ermittelt – auf allgemeine pädagogische Grundzüge, die in erfolgreichen Schulen Geltung haben. Sie weisen aber außerdem auf den hohen Stellenwert, den die Vermittlung schulspezifischer Sprache für den Schulerfolg besitzt. Dies gilt insbesondere bei Kindern aus eher bildungsfernem Milieu, denen im familialen Sprachgebrauch die entsprechenden Redemittel kaum begegnen (siehe hierzu z. B. Moss 2002; Hasan 2001). Anknüpfend an Bernsteins begriffliches Angebot (vgl. dens. 1990) wird hier die Wichtigkeit der Einführung in die spezielle „dekontextualisierte Rede" der Schule untermauert (in den englischen Texten z. T. als „decontexualized language", z. T. als „disembedded talk" bezeichnet). In Schulen, die gute Erfolge erzielen, wird ein hohes Maß an Lehr- und Lernintensität darauf verwendet, die Schülerinnen und Schüler mit der dekontexualisierten (oder uneingebetteten) Sprache des Unterrichts vertraut zu machen und sie explizit an die Divergenzen zwischen der Sprache des Lebensalltags und der bildungsrelevanten Variante der (in dem Fall: englischen) Sprache heranzuführen.

In unseren Untersuchungen zum Mathematiklernen im Kontext sprachlicher Diversität soll dieser Kenntnisstand um Wissen darüber erweitert werden, wie die sprachliche Gestaltung des Mathematikunterrichts in Deutschland aussieht. Der Unterricht müsste ja eine Brückenfunktion zwischen der vom familialen Milieu mitgebrachten sprachlichen Kompetenz und der für Bildungserfolg relevanten übernehmen. Eine Analyse des hierzu vorliegenden Forschungsstands ergibt, dass die Frage, auf welche Weise der fachliche Unterricht dazu beiträgt, dass eine Sprache zur Sache angeeignet wird, für die deutsche Bildungsforschung vergleichsweise ungewohnt ist. So finden sich in der deutschsprachigen mathematikdidaktischen Forschung zwar Arbeiten zum Problem der Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen. Hierbei ist aber bislang der Unterricht in multilingual zusammengesetzten Klassen nicht berücksichtigt worden. Die fachdidaktische Forschung zum Zusammenhang von Mathematik und Sprache (vgl. Überblick bei Gellert/Kaiser 2006) thematisiert in erster Linie solche Lernerschwierigkeiten, die in der Differenz zwischen der mathematischen Fachterminologie und alltäglichem Wortgebrauch begründet sind. Mit der Konzentration auf fachterminologische Aspekte ist ein zwar wesentlicher, aber keineswegs hinreichender Ausschnitt des Problems der Bildungssprache aufgegriffen worden (vgl. hierzu aus der Perspektive der Zweitsprachendidaktik Barkowski/Wolff 1999).

Hilfreich für die uns interessierende Frage nach schicht- oder klassen- sowie milieuspezifischen Einflüssen auf den Lernerfolg sind hingegen ethnographische Unterrichtstudien aus England, den Niederlanden oder Australien. Sie kommen u. a. zu dem Ergebnis, dass die im untersuchten Mathematikunterricht üblichen Interaktionsformen – insbesondere das lehrergeleitete fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch – normsprachliche Kompetenzen erfordern, die Kindern aus bildungsnahem Milieu zumeist vertraut sind. Im Unterricht aber werde die Beherrschung der verlangten sprachlichen Normen stillschweigend vorausgesetzt. Die notwendigen Kenntnisse werden nicht explizit vermittelt, was zu einer Benachteiligung von Kindern aus den unteren Schichten führe (vgl. Zevenbergen 2000).
Einige dieser Untersuchungen haben sich speziell dem Problem des Mathematikunterrichts in mehrsprachigen Klassen zugewandt (vgl. z. B. Adler 2001; Elbers/de Haan 2003). Zu den Ergebnissen dieser Studien gehört, dass Lehrkräfte sich sprachlich unterschiedlich an Schülerinnen und Schüler wenden, je nachdem, ob sie sie als einsprachig oder als zweisprachig mit „problematischem" familialen Hintergrund einschätzen. Bei den Letzteren überwiegt die Aufforderung zu rechnerischen und auf den isolierten Terminus bezogenen Beiträgen zum Unterricht, während bei den Ersteren auch prozedurale und argumentative Beiträge eingefordert werden. Im Hintergrund solcher unterschiedlichen Adressierungen steht die Absicht, Kinder zu schonen, deren Lernvoraussetzungen als schwach eingeschätzt werden. Sie werden mit diesem Motiv mit solchen Aufgaben konfrontiert, denen der geringere Anspruch, zugleich aber eine für den Unterricht geringere Wertigkeit zugemessen wird (vgl. Setati 2003). Aus den erwähnten Unterrichtsstudien im Anschluss an Bernstein kann gefolgert werden, dass solche Praxis – obwohl sie sicher von den Lehrkräften gut gemeint ist – die Lernchancen nicht öffnet, sondern begrenzt. Als eine Gelingensbedingung für positive Lernentwicklungen hat sich dort nämlich herausgestellt, dass eine hohe Leistungserwartung an die Lernenden herangetragen wird, verbunden mit entsprechend herausforderndem Unterricht – allerdings auch verbunden damit, dass eine explizite und systematische Unterweisung der Sprache zur Sache erfolgt (vgl. Bourne 2007).

3. „multi und tition": Ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht in einer deutschen Grundschule

In einer noch laufenden Untersuchung in unserem Team, die an diese Studien anknüpft, wurde Mathematikunterricht in der Grundschule unter der Fragestellung beobachtet, was dieser zur potentiellen Entwicklung einer bildungssprachlichen Kompetenz beiträgt. Untersucht werden multilingual zusam-

mengesetzte vierte Klassen (vgl. Schütte 2007). Aus dieser Untersuchung zitiere ich hier ein prototypisches Beispiel mit der freundlichen Genehmigung des Autors. Es stammt aus dem Klassengespräch in einer Unterrichtsstunde, die kurz vor dem Ende des vierten Schuljahres stattfand.

Ausschnitt 1[2]

Z-Nr.	Zeit	Person	Aktivität
2.	0:11:16	L:	so\wir müssen was neues noch lernen und zwar die besonderen
3.			Ausdrücke\wenn ich plus rechne – wie nenn ich diese Rechenart/
4.		<S:	minus\
5.		<Sm:	[Sm murmeln unverständlich und melden sich]
6.		<Ado:	[Ado meldet sich]
7.		L:	[L zeigt auf Ado]
8.		Ado:	addieren\
9.		L:	addieren\
10.		L:	[L dreht sich zur Tafel und beginnt etwas anzuschreiben]
11.		S:	minus heißt (.)
12.		S:	substantieren\
13.		S:	wird addieren groß geschrieben/
14.		<L:	[L dreht sich zur Klasse] ich addiere drei plus sieben\und die
15.			Sache diese wie man was das ist das heißt Addition\
16.		< >L:	[L dreht sich zur Tafel und schreibt
17.			Begonnenes zu Ende]
18.		>S:	und dann schreib noch dahinter plus\
19.	0:11:42	<L:	so\das ist plus\[L dreht sich zur Klasse] so\wenn ich jetzt zum
20.			Beispiel habe- drei plus sieben\
21.		<L:	[L schreibt „3 + 7 =" an die Tafel]
22.		>L:	dann heißt ich addiere drei zur sieben oder sieben zur drei
23.		>L:	[L deutet auf die jeweilige Zahl]
24.		S:	zwölf\
25.		Sm:	[stöhnen] zehn\
26.		<L:	diese Zahlen\haben auch einen Namen\bei der Addition ist das
27.			ganz leicht denn sie heißen beide gleich\sie heißen der erste
28.			Summand-

[2] Links steht die Zeilen-Nummer des Transkripts; S = ein(e) unidentifizierte(r) Schüler(in); Sm = mehrere Schüler(innen) gleichzeitig. In [ ] stehen Kommentierungen; in () stehen unverständliche Passagen; [...] bedeutet Auslassung. Die Namen sind Pseudonyme. Das Copyright für dieses Transkript liegt bei Marcus Schütte (vgl. ders. 2007).

29.		< >L:	[L schreibt unter die „3" „Summand"]
30.		< >S:	Summand/
31.		<L:	und der zweite Summand\
32.		<L:	[L schreibt unter die „7" „Summand"]
33.	0:12:20	>L:	und das was da rauskommt das Ergebnis der Addition- das heißt
34.		>L:	[L schreibt „10" hinter „3+7="]
35.		<L:	die Summe\
36.		<L:	[L schreibt „Summe" hinter das „="]
37.		S:	Summe\
38.		L:	wenn ich also sage\bilde die Summe von fünf und acht dann ist
39.			das/
40.		S:	dreizehn\
41.		S:	acht\
42.		L:	[... L. lässt weitere Beispiele dieser Art lösen; beendet dann diese Phase wie folgt:]
43.		L:	und wie nenn ich die Rechenart/
44.		S1:	addieren\
45.		Sm:	[Sm rufen unverständlich in die Klasse]
46.		S2:	Addition\
47.		L:	addieren oder Addition\genau\so\jetzt noch mal\Verda was ist
48.			die Summe von fünf und drei/

Vor Ausschnitt 2 geht es in diesem Sinne weiter um Termini zur Addition. Nun geht es um Subtraktion:

49.		L:	was haben wir den als nächstes noch mal gemacht/gleich von
50.			Anfang an\
51.		Sm:	minus\
52.		L:	minus\das nennt man
53.		S:	substantieren\
54.		>L:	[L schreibt „subtrahieren" unter das Eingerahmte an die Tafel]
55.		>L:	nee substantieren nicht\subtrahieren\
56.		S:	subtrahieren\
57.		<L:	oder Subtraktion\[L zur Tafel gewandt] oder- [L schreibt
58.			„Subtraktion" an]
59.		<Sm:	[unverständlich]
60.		S:	oh seid doch mal leise Fatma\oh Frau Ilgner sie redet immer\
61.		S:	und sie dreht sich um – die da\
62.		S:	Zeki/
63.	0:14:40	L:	so\[L beendet schreiben und dreht sich halb zur Klasse] da haben

64.		>L:	wir die erste Zahl\zum Beispiel zehn minus zwei ist gleich acht\
65.		>L:	[L schreibt „10–2=8"]
66.		<L:	so\
67.		<L:	[L dreht sich zur Klasse]
68.		L:	da ist es ja ganz wichtig welcher der erste und welcher der zweite
69.		>L:	ist\das war ja hier
70.		>L:	[L zeigt auf das eingerahmte Geschriebene]
71.			nicht so wichtig deshalb kann man die auch beide gleich
72.			benennen hier ist aber ganz wichtig was der erste ist
		<L:	[zeigt auf die Aufgabe „10–2=8"]
		<L:	ihr zumindest noch nicht\nicht/also da kommt es ganz richtig
73.	0:15:13		drauf an\[...]
74.		<L:	ihr wisst das heißt minus hier\
75.		<L:	[L deutet auf angeschriebenes „subtrahieren, Subtraktion"]
76.		L:	Minuend\
77.		S:	Arminius\minus\
78.		>L:	und der der abgezogen wird der heißt Subtrahend
79.		>L:	[L schreibt „Subtrahend" unter die „2"]
80.		S:	boah das ist schwer\
81.		Sm:	Minuend\
82.		S3:	oh Frau Ilgner Gülzen schiebt immer den Tisch\
83.		<S:	Frau Ilgner wieso lernen wir so was obwohl wir nur noch zwei
84.			Wochen haben/
85.		<S3:	sie will unbedingt da ran\
86.	0:15:40	L:	weil ihr das in der vier/äh fünften Klasse wissen müsst\das wird
87.			vorausgesetzt\und wenn du es nicht kannst dann hast du Pech
88.			gehabt\dann spr/reden die von Sachen die du nicht kennst und
89.			deshalb [...]
90.	0:15:58	L:	nee zwei Wochen\. so\und das Ergebnis von einer
91.		<L:	[L zeigt auf Tafel]
92.		<L:	Subtraktionsaufgabe\[L schreibt großes „-" hinter „Subtraktion"]
93.		>L:	das heißt Differenz\der Unterschied\
94.		>L:	[L schreibt Differenz hinter die „8"]
95.		<S4:	difference\[spricht mit englischem Akzent]
96.		L:	Differenz ist ein au/ein ausländisches Wort für Unterschied\
97.		S:	Differenz\
98.		L:	und das wisst ihr auch\dass man mit dem minus immer den
99.			Unterschied ausrechnet\aber ihr müsst jetzt natürlich dieses
100.			Wort lernen\also\was ist die Differenz von zehn und zwei/

Vor Auszug 3 werden ein paar weitere Übungen zur Subtraktion, verbunden mit Benennungen, gemacht.

101.	19:35		jetzt wird's noch wilder\[dreht sich zur Tafel und rahmt das bis
102.			her Geschriebene ein]
103.		Sm:	mal
104.		S:	ich weiß wie das heißt\
105.		Sm:	mal
106.		S:	minus
107.		L:	[schreibt ein „Multiplikationszeichen" („ · ") an die Tafel]
108.		<L:	so\du hast also die Aufgabe
109.		<S:	Multiplikation\
110.		Sm:	multiplizieren\
111.		<L:	[schreibt an der Tafel]
112.		<L:	das könnt ihr schon gut\
113.		S:	Multiplikation\
114.	19:55	<L:	multiplizieren und Multiplikation das ist gut\das kennt ihr schon\
115.			das müsst ihr nicht mehr lernen\
116.		<L:	[schreibt an der Tafel]
117.	20:02	S:	Multiplikation\
118.	20:08	Farhad?:	tition musst du ja nur dahinter packen\
119.		Sm:	[murmeln]
120.		Farhad?:	multi und tition
121.		S:	Multivitaminsaft\
122.	20:13	<L:	[zeigt auf die Tafel]

Vor Ausschnitt 4 geht es weiter um die Multiplikation.

123.	24:55	L:	okay jetzt kommt die letzte Rechenart\und da
124.		Sm:	dividieren [rufen durcheinander]
125.		<L:	[schreibt an der Tafel]
126.		<Sm:	Dividikation
127.	25:09	L:	ach was\
128.			[Die Schüler sind sehr laut. Die Lehrerin unterbricht das
129.			Schreiben und diszipliniert die Schüler.]
130.	25:34	L:	so\dividieren\das heißt nicht dividi was habt ihr gesagt/ihr habt
131.			irgendwas
132.		S:	Dividikation\
133.		<Sm:	[rufen durcheinander]
134.		<S7:	Division

135.		L:	Division genau [schreibt etwas an die Tafel]
136.		S:	das ist doch dividieren
137.		S7:	hab ich doch gesagt Division
138.		L:	ja irgendwelche anderen Sachen schwebten hier auch noch im
139.			Raum rum\[hört auf zu Schreiben] Division jetzt ist es auch
140.			richtig geschrieben\
141.		<L:	[schreibt an die Tafel „48:"]
142.	25:52	<L:	so\also zum Beispiel\achtundvierzig [wendet sich zur Klasse]
143.			geteilt durch heißt jetzt nicht mehr geteilt sondern heißt dividiert
144.			durch\[schreibt weiter: „6 = 8"]
145.		S:	sechs\[...]
146.	26:05	L:	[dreht sich zur Klasse] so\und das ist nicht ganz so schwer
147.			auszusprechen\das heißt
148.		<L:	Dividend
149.		<Sm:	Dividend
150.		<S:	Kukident
151.	26:15	<L:	geteilt durch Divisor
152.		<Sm:	Divisor
153.		L:	Divisor\ist gleich und jetzt kommt ein schwieriges Wort\
154.		<L:	ein ku-Wort\
155.		S:	Quadration
156.		Sm:	[rufen durcheinander]
157.		S:	Quatent
158.		S:	Quotient
159.	26:35	L:	Quotient\
160.		Sm:	Quotient\
161.		L:	so\da machen wir auch noch mal den schönen (.)
162.		L:	Dividend dividiert durch Divisor ist gleich Quotient\
163.		S:	was/
164.		L:	Dividend dividiert durch Divisor gleich Quotient\
165.		Sm:	Dividend dividiert durch Divisor gleich Quotient\
166.		S:	noch mal\
167.		L:	noch einmal
168.		<Sm:	[rufen durcheinander]
169.		<L:	[legt den Zeigefinger an den Mund]
170.		<S:	seid mal leise\hallo\
171.	26:57	>L:	[zeigt auf das Wort „Quotient" an der Tafel]
172.		>L:	erst mal müssen wir alle dieses Wort aussprechen lernen\
173.			Quotient\

174.		Klasse:	Quotient\
175.		<L:	das spricht man quo und das nicht tient sondern zjent\
176.		Sm:	zjent
177.		S:	Dividend dividieren
178.		L:	so\pscht\jetzt ganz langsam alle mal mit(machen)
179.		<L:	Dividend dividiert durch Divisor ist gleich Quotient\
180.		<Klasse:	Dividend dividiert durch Divisor ist gleich Quotient\

Vor Ausschnitt 5 beginnt die Lehrerin, alle Termini, verbunden mit entsprechend an die Tafel geschriebenen Rechenaufgaben, zu wiederholen.

181.	33:44	L:	das habt ihr alle gut drauf\so jetzt kommen wir zu dem
182.			Schwierigeren\zu dem mit dem Teilen\[zeigt auf den Dividend]
183.		<Sm:	[melden sich]
184.		<S:	divi
185.		<S:	dividieren
186.		L:	Konsi/
187.		Konsi:	dividieren\
188.		<L:	(..) ähäh
189.		<Sm:	[rufen durcheinander]
190.		<S:	Dividend\
191.		>L:	Dividend\und der der das
192.		>L:	[zeigt auf den Divisor]
193.		Sm:	[rufen durcheinander]
194.		S:	Divisor Divisor
195.	34:05	<L:	Divisor gut\prima\und das Ergebnis ist/
196.		<L:	[zeigt auf den Quotienten]
197.		>S:	Quoatient\
198.		>Sm:	Quotient\
199.	34:10	<L:	jetzt holt ihr eure Mathehefte raus und schreibt dieses schöne
200.			Teil hier ab\

Nun ist die Stunde zu Ende.

Wir können aus unseren bisherigen Forschungen entnehmen, dass der hier beobachtete Unterricht keineswegs einzigartig ist, sondern charakteristische Merkmale zeigt, die zumindest in vielen Klassenzimmern in deutschen Grundschulen anzutreffen sind. Dazu gehören die folgenden:

Das Bemühen um Fachsprachlichkeit konzentriert sich auf den fachlichen Wortschatz, der den Schülerinnen und Schülern in der Form der Vokabel dargeboten wird – also quasi des Etiketts, das auf einen Sachverhalt geklebt wird. Zu sehen

ist zugleich, dass die Schüler(innen) intensiv versuchen, sich Pfade durch das Gestrüpp der ihnen dargebotenen Vokabeln zu schlagen; sie unternehmen Ansätze zur Regelbildung, die auf ihrem vorhandenen sprachlichen Wissen aufruhen. Dies geschieht teils implizit, indem ein einmal als erkannt geglaubtes Merkmal auf die nächste Vokabel angewendet wird (wie etwa in Zeile 132: Dividikation). Es geschieht aber auch explizit, wie Farhads Regelangebot in Zeilen 118ff: „tition musst du ja nur dahinter packen\[...] multi und tition". Die diversen Formen, in denen die Schüler(innen) ihre Regelangebote artikulieren, werden im Unterrichtsgespräch nicht aufgegriffen. Das Muster der „Sicherung" von Termini, das sich durch die Einheit zieht, ist das Herstellen eines Bezugs zum Rechenvorgang, also die Kalkulation. Textlichkeit, eines der Merkmale bildungssprachlicher Kompetenz, wird nicht hergestellt; auch andere für ein mathematisch-naturwissenschaftliches Repertoire charakteristische sprachliche Mittel, wie etwa beweisförmiges Argumentieren, finden sich nicht. Die Lehrerin selbst verharrt mit ihren Redebeiträgen im Modus der alltäglichen Mündlichkeit. Die Vermutung, dass Schülerinnen und Schüler es schwer haben, durch Unterricht wie diesen zu ‚vollwertigen deutschsprachlichen Kommunikationsmitteln' im Sinne bildungssprachlicher Kompetenz im Fach Mathematik zu gelangen, ist zumindest nicht von der Hand zu weisen. Aber zur Gewissheit kann diese Vermutung nur durch weitere Forschungen werden – und zwar möglichst solche, in denen die sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch fundierte Sicht und die Perspektive der Bildungsforschung einander ergänzen. Der Dialog und Blickwechsel mit Hans Barkowski harrt der Fortsetzung...

Literaturverzeichnis

Adler, Jill (2001), *Teaching Mathematics in Multilingual Classrooms*, Dordrecht.

Barkowski, Hans / Harnisch, Ulrike / Kumm, Sigrid (1980), *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*, Königstein, 2. Aufl. 1986, Mainz.

Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hrsg.) (1999), *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*, Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 52).

Barkowski, Hans (2003), „Zweitsprachenunterricht", in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel, 157–163.

Bernstein, Basil (1990), *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*, London.

Bourne, Jill (2007), „Making the Difference: Teaching and learning strategies in multiethnic schools". Erscheint in: Gogolin, Ingrid / Lange, I. (Hrsg.), *Durchgängige Sprachförderung*, Münster/New York, FörMig Edition Band 4.

Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy,* Clevedon.
Elbers, Ed / de Haan, Mariette (2003), *The construction of word meaning in a multicultural classroom – talk and collaboration during mathematics lessons. Contribution to the Third Conference of the European Society for Resarch in Mathematics Eduation*, Università di Pisa.
Gellert, Uwe / Kaiser, Gabriele (2006), *Domänenspezifische Ausdifferenzierung schulischer Bildungssprache in sprachlich-kulturell heterogenem mathematischem Anfangsunterricht*, Antrag an die DFG. Hamburg: Universität Hamburg (Mimeo).
Gogolin, Ingrid (2002), „Mathematikunterricht ist Deutschunterricht. Über das fachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen2, in: Hans Barkowski / Renate Faistauer (Hrsg.), … *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, Interkulturelle Begegnung*, Baltmannsweiler, 51–61.
Gogolin, Ingrid / Kaiser, Gabriele / Roth, Hans-Joachim u. a. (2004), *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität*, Hamburg (Universität Hamburg, Mimeo). http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/mathe/Bericht-Mathe.pdf.
Hasan, Ruqaiya (2001), „The Ontogenesis of Decontextualised Language: Some Achievements of Classification and Framing", in: Morais, A. et al. (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*, New York, 47–79.
Moss, Gemma (2002), „Literacy and Pedagogy in Flux: constructing the object of study from a Bernsteinian perspective", in: *British Journal of Sociology of Education*, 23, 4, 549–558.
Schütte, Marcus / Gogolin, Ingrid /Kaiser, Gabriele (2005), „Lernprozesse im Mathematikunterricht bei einer mehrsprachigen Schülerschaft – Aspekte der Bildungsgangforschung beim fachlichen Lernen", in: Barbara Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie,* Wiesbaden, 179–195.
Schütte, Marcus (2007), *Mathematiklernen im Grundschulunterricht mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schülerschaft*. Hamburg: Universität Hamburg, Inaugural-Dissertation (i. Vorb.).
Setati, Mamokgethi (2003). Language Use in a Multilingual Mathematics Classrooms in South Africa: A Different Perspective, in: Neil A. Pateman / Barbara J. Dougherty / Joseph T. Zilliox (eds.), *Proceedings of the 2003 Joint Meeting of PME and PMENA.* Vol. 4. Honolulu: University of Hawaii, 151–158.
Zevenbergen, Robyn (2000), „„Cracking the Code" of Mathematics Classrooms: School Success As a Function of Linguistic, Social, and Cultural Background", in: Jo Boaler (ed.), *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning*, Westport, 201–223.

Renate Haas, Berlin

Integration – Zur Ausblendung von Angst und Regression in Kulturtheorie, Migrationsforschung und Einwanderungskonzepten

1. Einleitung

Verblüfft von einer Feuilleton-Debatte zum Thema Migration, in der für einen geschlagenen Monat mehr oder weniger bekannte Positionen ausgetauscht wurden, fragte ich mich, warum ein Zentrum auch hier nahezu ausgeblendet war: wie religiöse oder ältere Kulturformen mit den Formen einer säkularen Gesellschaft (die aus solchen nicht selten noch virulenten Traditionen ja abgeleitet sind) zu vermitteln seien. Ich ziele nicht auf „Wertediskussionen", sondern auf die ‚Innenseite' der Akteure und das Problem der auch *in* einer Person wirksamen „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem" (Bloch 1935). Was nötigt zu solcher Aussparung?
Georges Balandier schrieb in *Afrique ambiguë* (1957):

> „Fremde Völker zu erklären, unter denen man gelebt hat und die man liebt, heißt sich selber deuten. In die Analyse solcher Bildungen fließt, auch bei Wahrung strengster wissenschaftlicher Methodik, stets die Erhellung durch persönliche Erlebnisse ein" (Balandier 1985: 7f).

Was Balandier in einer Zeit der Befreiungskriege anspricht, wird Georges Devereux zehn Jahre später untersuchen als Problem der Verzerrung in der Wissenschaft durch Angst vor dem „unbekannten Objekt", der „schweigenden Materie" (Devereux 1967). Hans Bosse hat diese These in den 1990er Jahren um den Aspekt der durch Fremdheit ausgelösten Regression und deren psychogenetische Begründung ergänzt (Bosse 1992). Was mit hoher Dringlichkeit aussteht, sind Forschungen zu den Folgen eines Ereignisses – das Erleiden extremer Gewalt, Missachtung und Demütigung oder Todesangst –, das nicht zu einer Erfahrung hat verarbeitet werden können, aber (kurzgeschlossen gesagt) etwa die Arbeit eines Wissenschaftlers bestimmt.

2. Spaltungsspektakel – auch ein Beitrag zur Integration

Am 2. Februar 2006 erschien in der ‚Zeit' ein von Mark Terkessidis und Yasemin Karakasoglu verfaßter offener Brief, den 60 Migrationsforscher unterzeichnet haben. Politik und Verwaltung werden darin bezichtigt, sie förderten

das Klischee von der Rückständigkeit und dem Islamismus türkischer Einwanderer, etwa durch die Empfehlung von Sachbüchern und Romanen, in denen muslimische Mädchen „ganz ‚authentisch' berichten, wie sie gequält und geschunden wurden" – „reißerische Pamphlete, in denen eigene Erlebnisse und Einzelfälle zu einem gesellschaftlichen Problem aufgepumpt werden, das umso bedrohlicher erscheint, je weniger Daten und Erkenntnisse eine Rolle spielen" (Terkessidis/Karakasoglu, 2006). Als Beispiel wird Necla Keleks Bericht *Die Fremde Braut* (2005) angeführt. Während Kelek in ihrer Dissertation (Kelek 2002) noch festgestellt habe, „[i]n den Islamvorstellungen der von ihr interviewten jungen Leute zeige sich eine Modernisierung des Islam – eine Anpassung an die hiesigen Lebensumstände und eine Subjektivierung des Hergebrachten", habe sie jetzt ihre „eigenen – und zwar wissenschaftlich abgesicherten – Erkenntnisse mutwillig verbogen, um am Buchmarkt einen Erfolg zu landen und sich selbst dabei als authentischen und vorgeblich wissenschaftlich legitimierten Ansprechpartner für alles, was mit ‚den Türken' und ‚dem Islam' zu tun hat, in Szene zu setzen" (Terkessidis/Karakasoglu 2006).
In ihrer Antwort auf den „Weckruf" empfahl Kelek ihren Kritikern den Besuch von Frauenärzten, Schulen oder Beratungsstellen, dort könnten sie sich davon überzeugen, wie verbreitet „Zwangsheirat, Gewalt in der Ehe, Vergewaltigungen und sogar Polygamie" in Deutschland seien. Solche „kriminellen Praktiken [zu] verhinder[n]", statt sie „bestenfalls ‚in ihrem Entstehungskontext' [zu] erklären", verstünden sie offensichtlich nicht als „Beitrag zu gesellschaftlicher Aufklärung und zur Integration" (Kelek 2006).
Karakasoglus Motiv, einen offenen Brief zu schreiben, sei ihre Beobachtung gewesen, „daß bei den Themen Migration, Integration und Islam Emotionalität den kritischen Blick für Realitäten trübt". Sie vermisst den „analytische[n] Blick für das komplizierte Zusammenwirken von niedrigem Bildungsstandart, sozioökonomischer Unterschichtlage und fehlendem Zugang zu politischer Mitbestimmung" (Karakasoglu 2006).
Alice Schwarzer, mit der der Geschlechterkampf in die Arena einzog und damit auch der „Kampf der Kulturen", mit der die Debatte zuverlässig ihren Höhepunkt erreichte, Schwarzer hält nicht allein Karakasoglu, sondern der ganzen jüngeren Migrationsforschung vor, „die wirklichen Verhältnisse zu verschleiern" und der „überwältigenden Mehrheit der nicht-fundamentalistischen Menschen im muslimischen Kulturkreis schwer [zu] schade[n]", indem sie „deren Probleme [...] leugne[ten]" (Schwarzer 2006). – Das Leid von Migrantinnen wurde übrigens in der Forschung keineswegs erstmalig von Kelek zum Thema gemacht. 1978 erschien beispielsweise Andrea Baumgartner-Karabaks und Gisela Landesbergers Buch *Die verkauften Bräute* (1978), ein Bericht aus der sozialpädagogischen Arbeit, der u. a. von Zwangsheirat, ar-

rangierten Ehen und Gewalt gegen türkische Frauen und Mädchen handelt. Oder Karin Königs Schrift *Tschador, Ehre und Kulturkonflikt* von 1989: hier werden vielfältige Formen der Gewaltausübung und Unterdrückungsmechanismen geschildert, die Muslima in der Ausbildung oder im Studium ertragen müssen.

Barbara John, auch ihr Name stand unter dem Aufruf in der ‚Zeit', hielt in einem Bericht über ihre Integrationsarbeit die Bücher von Necla Kelek und Seyran Ates für „wichtig, weil sie so authentisch" seien. Doch müsse man sich davor hüten, Ehrenmorde und Zwangsehen zu verallgemeinern, da sie „nicht die Regel" sind. Indem Wefing Barbara John „den beharrlichen Willen zur Differenzierung" bestätigte, verlor die Presse das Interesse an diesem Thema (Wefing 2006). Was in der Kontroverse geschah, kann mit dem Begriff der Spaltung bezeichnet werden. Die Wirklichkeit der Migranten wurde nicht ökonomisch, kulturell, historisch, religiös, sozialpsychologisch oder rechtlich gedeutet, die Protagonistinnen, aber auch die anderen Debattanten, spalten vielmehr: Kelek kulturalisiert, Karakasoglu hält nach wie vor an sozioökonomischen *pattern* fest. Ein komplexer Stoff wurde indessen hier nicht nur irgendwie segmentiert, ‚arbeitsteilig' verhandelt: das Problem wurde weggeschlagen.

3. Rollenidentifikation zur Abwehr von Angst

3.1. Familialisierung als Forschungsmethode

Necla Kelek untersuchte Ende der 1990er Jahre in einer Hamburger Gesamtschule die Bedeutung islamischer Religiosität für muslimische Jugendliche (Kelek 2002). Neben teilnehmender Beobachtung und Gruppengesprächen interviewte sie 15 Schülerinnen und Schüler sunnitischer Ausrichtung und kam zu dem Schluss, daß die „Funktion" des Muslim-Seins „ganz wesentlich in der identifikativen [sic] Verankerung der Herkunft liegt und Orientierung durch die Normen und Werte der Migrantengesellschaft vermittelt [sic]. Zum anderen befinden sich die Jugendlichen handlungspraktisch [sic] mehr oder minder auf dem Weg in die Moderne, wo sie ihre Perspektiven sehen. Es findet also gleichzeitig mit der identifikativen Zuordnung zum Muslim-Sein auch ein Loslösungsprozess vom traditionellen Teil ihrer Lebenswelt statt, der keine hinreichenden Orientierungen für die Bewältigung des Lebens in Deutschland zur Verfügung stellen kann" (Kelek 2002: 188).

Wie kommen diese Ergebnisse zustande, von denen Kelek sich 2005 distanzieren wird? Sie gibt vor, die Interviews im Sinne von Geertz' „dichter Beschreibung" zu interpretieren. Im Kapitel „Ansatz und Methode der Un-

tersuchung" beschreibt sie ihre Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen. „Da ich selbst Türkin bin, war fast immer schnell ein vertrauensvoll intensives Interviewklima herzustellen. Dazu hat mit Sicherheit der Umstand beigetragen, dass mir ein Vertrauensvorschuss entgegengebracht wurde, ich nicht als Fremde angesehen, sondern irgendwie eingeordnet wurde in die Gemeinschaftlichkeitsvorstellungen der Befragten. So wurde ich von den Befragten meist als ‚abla' (große Schwester) angesprochen, eine Höflichkeitsform, die Achtung und Nähe gleichermaßen ausdrückt" (Kelek 2002: 97f). Was Kelek hier zuließ, könnte als Familialisierung der Forschungssituation beschrieben werden: die Übertragung der in der Familie geltenden Normen auf eine Wissenschaftssituation. Kelek nimmt die ihr von den Schülern zugewiesene Rolle der *abla* widerspruchslos an. Sie „verzichtet" darauf, „etwa erkennbare Widersprüchlichkeiten der Beantwortung und Darstellung in der Konfrontation mit den Befragten aufzulösen" (Kelek 2006: 97). Sie fragt beispielshalber nicht nach, wie der Vater eines Schülers wohl reagieren würde, wenn dieser ihm den erwarteten Gehorsam verweigerte. Warum?

In ihrem Buch *Die Fremde Braut* hat sie den radikalen Bruch mit ihrem Vater beschrieben, den sie vollziehen mußte, um ihren eigenen Weg zu gehen. Sie gewann damit aber nicht nur Freiheiten. Sie bekam Angst, weil sie nun auf sich gestellt war, und zugleich Wut: der Vater verweigerte ihr die Anerkennung. In der Feldforschung wurde Kelek nun erneut mit diesem Konflikt konfrontiert. Die Jugendlichen, so scheint es, betrachteten sie als eine ihrer Gruppe Zugehörige. Hätte sie diese Nähe durch kritische Fragen verweigert, so hätte sie die Blockade der Interviews riskiert. Die Angst vor ihrer Nichtanerkennung als Forscherin mündete in der Duldung ihrer Umarmung als *abla*. Es fand das statt, was Parin als „Identifikation mit der Ideologie einer sozialen Rolle" bezeichnet hat (Parin 1978: 125ff).

Kelek hinderte diese Identifikation an der Ausschöpfung ihrer Möglichkeiten als Forscherin. Kulturelle oder familiale Rollenzuweisungen im Forschungsprozeß zu deuten, hätte es den an der Forschung partizipierenden Schülern ermöglicht, sich ihrer eigenen Rollenidentifikationen bewusst zu werden.

Karakasoglu vermag in ihrer Untersuchung *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen* die Ängste ihrer Studentinnen ebensowenig aufzunehmen (Karakasoglu-Aydin 2000). Obgleich *alle* die Auseinandersetzung mit ihren Familien um jeden Preis zu vermeiden suchen, fragt sie nicht nach den Beweggründen. Womöglich wäre sie dann mit der Angst der jungen Frauen vor dem Ausschluss aus der Familie konfrontiert worden. Selbst diejenigen, die sich als Atheistinnen bezeichnen, würden ihre Nichtgläubigkeit auf keinen Fall in ihrer Familie offenlegen. Anstatt über Ängste zu sprechen, werden diese ausgespart, „unbewußt gemacht" (Erdheim 1982).

3.2. Kulturalisierung von Gewaltkonflikten

In *Die fremde Braut* (2005) widerruft Kelek die Ergebnisse ihrer Dissertation, nun analysiert sie „Zwangsehen" und „arrangierte Ehen" als „kriminelle Praktiken", als Folge des islamisch-kulturellen Erbes. Ihr eigener Urgroßvater habe „wunderschöne Tscherkessinen" an den Sultan in Konstantinopel verkauft. Ihre Großmutter, ihre Mutter, ihre älteste Schwester, sie alle hätten kein Mitspracherecht bei der Wahl ihres Ehemannes gehabt. Wer es gewagt hatte, dem Vater zu widersprechen, musste mit Gewalt rechnen. Als sie selbst ihm einmal als junges Mädchen den Gehorsam verweigert hatte, habe er die Tür zu ihrem Zimmer mit dem Beil eingeschlagen und sie fast umgebracht. Danach sei ihr Vater in die Türkei zurückgekehrt, wo er später verstarb, ohne dass es zu einer Aussprache gekommen wäre (Kelek 2005: 140).
Die fremde Braut fasziniert, weil Kelek „mit einer Energie [...] die Zwangsehen ihrer türkischen Mitfrauen beschreibt, immer in der Absicht, sie in der Zukunft nicht mehr zuzulassen [...]" (Neudeck 2005). Was hier als Artikulation eines Aufbegehrens erscheint, ist zugleich Konservierung alter Bindungen, die sie gleichsam im Sprung in die Moderne – ohne Vermittlung, ohne „Durcharbeiten" – eskamotiert. Kelek, die sich zu den „ganz wenigen" zählt, „die darauf stolz sind, einen deutschen Pass zu haben", die die Deutschen lobt, „sich engagiert mit ihrer nazistischen Vergangenheit und den Verbrechen an anderen auseinandergesetzt" zu haben, kann als „deutsche Verfassungspatriotin" an *dieser* „Aufarbeitung" identifikatorisch teilhaben (Kelek 2005: 120; 256).
Die Ursachen für die misslungene Integration der Migranten sieht Kelek in einer verfehlten Politik. Ihre Kritik gilt im besonderen den „linken und liberalen ‚Multikultis'", die mit ihrer „eher folkloristischen Sichtweise" auf die Ausländer der Integration einen „Bärendienst" erwiesen hätten (Kelek 2006: 261). Andererseits lägen die Ursachen in der Mentalität der Einwanderer. Ungebrochen hielten sie an den rückständigen Gesetzen des Islam, in dem es kein „Bewusstsein von Schuld" gäbe, fest (Kelek 2006: 257). Und so fordert sie die zuständigen Politiker auf, endlich zu handeln, Gesetze zu erlassen, Zwangsheirat und arrangierte Ehen zu verbieten. Wenn Kelek von „ersten Ansätze[n] einer realistischen Integrationspolitik" spricht, die „die real existierenden Probleme nicht mehr wegidealisiert, sondern anzugehen versucht" (Kelek 2006) handelt es sich also um schiere Ordnungspolitik. Und da, wie Michael Naumann jüngst bemerkt hat, „[d]ie Ordnung im Lande [...] eine juristische [ist]" (Naumann 2006: 15), finden Keleks Vorschläge große Resonanz. Will man aber begreifen, warum Menschen an erstarrten, nicht selten gegen ihre eigenen Interessen gerichteten Formen festhalten, reichen binäre Klassifikationsschemata und dichotome Wertstrukturen doch wohl kaum aus.

Für unsere Diskussion ist von besonderem Interesse, dass Kelek mit ihrer Selbstidentifikation als deutsche Verfassungspatriotin Geertz' Kulturbegriff (Comon sense als kulturelles System, 1991) aufgibt und die türkisch-muslimischen Migranten in Deutschland ausschließlich anhand der ‚traditionellen Kultur' der Türkei verstehen will. Mit einer solchen Auffassung von Kultur, die in der Ethnologie übrigens auf Malinowski zurückgeht, ‚gelingt' Kelek nachträglich die Versöhnung mit ihrem Vater: dessen Gewaltakt wird „kulturalisiert", er selbst ist nun ‚Opfer' einer rückständigen muslimisch-türkischen Erziehung. Die Reform Atatürks, dessen Anhänger ihr Vater war, führt Kelek in Deutschland fort, übertrumpft sie noch in gewisser Weise.
Kulturalisierung von Gewaltkonflikten, diese Art der Ethnologie ist keineswegs neu. Ein kritischer Punkt wurde etwa mit Schiffauers Publikation *Gewalt der Ehre* (1983) erreicht, die Kelek merkwürdigerweise nicht erwähnt. Obwohl man in der ethnologischen Forschung mittlerweile Abstand von der Kulturalisierung von Gewaltkonflikten genommen hat, wird nach wie vor kaum nach den affektiven Besetzungen, Identifikationen, den kollektiven (nicht nur individuellen) Verdrängungen oder Kränkungen gefragt, die häufig zur Eskalation von Gewalt, zu Kriegen, Massenvernichtung bis hin zu Völkermorden führen und Konfliktschlichtung, Friedensbildung ganz erheblich beeinträchtigen. Diese Unfähigkeit der Ethnologie in Deutschland, ist, wie Fritz Kramer darlegt, auch ein Produkt von Geschichtsverdrängung. Weit länger noch als in vielen anderen Disziplinen hat es in der Ethnologie keinen Versuch gegeben, die NS-Vergangenheit „aufzuarbeiten". „Einige der Schulen, welche die deutschsprachige Ethnologie im ersten Drittel des [20.] Jahrhunderts beherrscht hatten, konnten sogar ihren Einfluß bis in die 60er Jahre hinein ausdehnen. Gemeint sind damit die ‚Wiener Schule' Pater Wilhelm Schmidts, Leo Frobenius' ‚Kulturmorphologie' und die Thurnwaldsche ‚Ethnosoziologie'. In der Folge widmeten sich die meisten deutschen Ethnologen der Rezeption britischer, französischer und amerikanischer Anthropologie und fanden darüber weder die Zeit noch den Mut, eine Geschichte der deutschen Völkerkunde zu schreiben" (Kramer 2005: 9). Malinowskis funktionalistische Kulturtheorie beispielshalber, auf sie beziehen sich Schiffauer und Kelek, oder der religionssoziologische Ansatz von Luckmann (1967,1991), Karakasoglu rekurriert auf ihn, wenn sie in ihrer Untersuchung *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen* auf Differenzierung dringt.
Die hier angeführten Konzepte halten aber der Frage nicht stand, die gerade für die Deutschen nach 1945 von zentraler Bedeutung hätte sein müssen: was war das Motiv für die „genealogisierende Beschwörung der Mächte des Ursprungs im Mythos von den Autochthonen oder den Angehörigen einer edlen Rasse, wie sie durch die Aktivierung einer ursprungsmythischen Geisteslage, unter Berufung auf die heiligen Mächte von Blut und Boden, immer wieder in

der Profangeschichte zu einem mächtigen politischen Werkzeug tauglich war und ist" (Heinrich 1992: 25). Obgleich gerade Ethnologen viel Zeit damit verbringen, Genealogien aufzunehmen, fragen sie noch immer nicht nach deren (sozial-)psychologischer Funktion. Es war der Religionswissenschaftler Klaus Heinrich, der darauf aufmerksam machte, „daß der Genealogisierende nicht bloß ein intellektuelles Bedürfnis befriedigt" (Heinrich 1992: 13).
Keleks Antwort auf die Frage, warum Freiheit nicht die Attraktion entwickelt habe, die wir ihr gern zuschreiben: „Weil die Kulturbarriere zu hoch ist. Wir vergessen, daß sehr viele muslimische Migranten in Kollektiven leben, deren Weltbild der Islam ist. Was wir liebevoll Großfamilie nennen, lebt nach anderen Regeln, es gibt keine individuelle Freiheit, kein Ja oder Nein zum Kopftuch, zu importierter Braut oder Bräutigam. Wer dieses Kollektiv verlässt, begeht Verrat" (Mönch/Wefing 2006) – diese Erklärung greift m. E. zu kurz. Denn derjenige, der die Familie verlassen will, bedroht die Identität der ganzen, da sie sich in einer „ursprungsmythischen Geisteslage" befindet und eine „Dialektik des Entspringens" nicht würde aushalten können (Heinrich 1992: 15). Will man diese Dialektik auf die Psychogenese, bietet sich Erdheims und Bosses Konzept einer „Repräsentanz des Fremden" (Bosse 1994; Erdheim 1988) an.

4. Die Suche nach „Vermittlungsfiguren"

Warum nur haben Politiker sich nicht schon längst vergegenwärtigt, dass ihre von „Bewusstseinsphilosophien" abgeleiteten Konzepte den von zahlreichen Traumen geprägten Gesellschaften nicht gerecht werden können, dass sie „Zivilität" nicht „garantieren" können? Warum ignorieren Institutionen wie das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge[1] (eine Behörde des Ministeriums des Inneren), oder die Kultusministerkonferenz in ihren schulpolitischen Programmen[2] noch immer die Einsicht, daß Aufklärung nicht möglich ist, ohne Ängste und Regressionen zu Bündnispartnern zu machen?
Dass religiöse, gar archaische Kulturformen selbst in säkularen Gesellschaften nicht restlos abgegolten sind, mit denen man also rechnen muss, wird

[1] S. dazu auch das Bundesamt für Flüchtlinge und Migration, Nürnberg, Integrationskurskonzept, C. Orientierungskurs, 2005, http://www.bafl.de/template/index homeinfo 02 htm.

[2] S. dazu auch Edelstein, Wolfgang, and Fauser, Peter. „Demokratie lernen und leben". Gutachten zum Modellversuchsprogramm von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und Prof. Dr. Peter Fauser (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, edited by Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96). Bonn 2001.

ebensowenig behandelt. Ein Beispiel hierfür ist „abla". Sie sichert oder stellt wieder her genealogische Zugehörigkeit und sorgt dafür, dass vielfältigste (Rivalitäts-)Konflikte zwischen den Geschlechtern, den Generationen, den Geschwistern geregelt werden. Im Alten Testament begegnet sie uns im Vierten Gebot: „Du sollst Vater und Mutter ehren" (Exodus 20,2–17; Deuteronomium 5,6–21), und im Koran (Sure 17, 23 (24)) heißt es: „Und dein Herr hat befohlen: Verehrt keinen außer Ihm und (erweist) den Eltern Güte [...]." Selbst den Reformen Kemal Atatürks hat diese Institution standgehalten. So lautet ein Ziel staatlicher Erziehung: „[...] Daher wird unsere Nationalerziehung den besonderen Bürger-Typus hervorbringen, der [...] unserer Tradition ‚die Älteren ehren und die Jüngeren lieben und schützen' von Herzen verbunden ist" (Uçar 1985: 242f.). Zu welchen Konflikten *abla* in hiesigen Einrichtungen führen kann, wenn etwa Altershierarchien in Konkurrenz mit Ausbildungshierarchien geraten, habe ich in einer Untersuchung über Konflikte in einer deutsch-türkischen Kindertagesstätte dargelegt (Haas 1998).

„Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem" gibt es, ohne dass dies immer begriffen würde, ebensogut in unserer eigenen Kultur. Wenn kürzlich etwa das Bundesverfassungsgericht klarstellen musste, dass „[d]ie Ermächtigung im Luftsicherheitsgesetz, Flugzeuge, die als Waffe eingesetzt werden, notfalls abzuschießen, [...] gegen das Grundgesetz [verstößt] und [...] nichtig [ist]" (Müller/Carstens 2006), sollte das als Hinweis verstanden werden: auch hierzulande ist es nicht fraglos Konsens, dass der Einzelne dem Wohl des Kollektivs nicht geopfert werden darf.

Wenn „[e]ine liberale politische Kultur", um mit Habermas zu sprechen, „[...] sogar von den säkularisierten Bürgern erwarten [kann], dass sie sich an Anstrengungen beteiligen, relevante Beiträge aus der religiösen in eine öffentlich zugängliche Sprache zu übersetzen" (Habermas 2006: 26) – hierfür aber „Vermittlungsfiguren" notwendig sind, die ihren Ausgang von den Bedürfnissen und dem Begehren der Menschen nehmen, dann befinden *wir* uns in einem Entwicklungsland. Warum werden Wissensressourcen, die doch zur Verfügung stehen, nicht eingesetzt und damit Konzepte entwickelt, wodurch „Spannungen", die im Individuum, in der Gesellschaft, innerhalb einer jeden Kultur, nicht allein zwischen den Kulturen bestehen, sich wahrnehmen und halten ließen? Ein Aktionsprogramm jagt das andere, ob in der Bildungs- oder der Integrationspolitik. Man vertraut mittlerweile auf die „Selbstordnungskräfte der Materie" (Heinrich 1997: 58). Die Stabilität vieler Menschen verdankt sich der erwähnten „Identifikation mit der Ideologie einer sozialen Rolle", die zwar Angst bindet, aber auch zu Verlust von Autonomie führt. Treffen diese Menschen auf Institutionen, etwa die Presse, die oft gerade deshalb so erfolgreich sind, weil sie ein Bedürfnis nach „einfachen Lösungen", nach dem Schema „entweder – oder" bedienen, die also Probleme, Sachverhalte – Wirklichkeit – spalten, dann

setzt ein Klappmechanismus ein. Die Strukturen der Institution und die des Individuums verzahnen sich. Dafür ist die mediale Aufführung der skizzierten Kontroverse, von der der Versuch zum Umgang mit Traumen ausging: die Wiederholung binärer Klassifikationsmuster, beispielhaft.

Literaturvereichnis

Balandier, Georges (1959), *Zwielichtiges Afrika*, Stuttgart [Orig. (1957), *Afrique ambiguë*, Paris.]

Baumgartner-Karabak, Andrea / Landesberger, Gisela (1978), *Die verkauften Bräute. Ein Praxisbericht aus der sozialpädagogischen Arbeit*, Hamburg.

Bloch, Ernst (1935), *Erbschaft dieser Zeit,* Frankfurt a.M.

Bosse, Hans (1992), „Geschlecht und ethnoanalytische Methode: Oder Der Forscher im Kulturschock. Die Wiederholung frühkindlicher Muster der Begegnung mit dem Vater als Vermittler des Fremden und des Eigenen", in: Evelyn Heinemann / Günter Krauss (Hrsg.), *Beiträge zur Psychoanalyse. Der Spiegel des Fremden*, Berichte und Materialien aus der sozialen und kulturellen Arbeit, Bd. 7, Nürnberg, 95–114.

Bosse, Hans (1994), *Der fremde Mann. Jugend, Männlichkeit, Macht. Eine Ethnoanalyse*, unter Mitarb. von Werner Knauss, Frankfurt a. M.

Devereux, Georges (1967), *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, Frankfurt a. M.

Erdheim, Mario (1982), *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den psychoanalytischen Prozeß*, Frankfurt a. M.

Erdheim, Mario (1988), „Die Repräsentanz des Fremden. Zur Psychogenese der Imagines von Kultur und Familie", in: ders. (Hrsg.), *Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur*, Frankfurt a. M., 237–251.

Geertz, Clifford (1991), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a. M.

Haas, Renate (1998), *Kulturvermischung – ein Tabu? Fallstudie zu Konflikten in einer deutsch-türkischen Erziehungsinstitution und Anmerkungen zum Erkenntnisproblem in der Ethnologie*, Diss. phil., Freie Universität Berlin, Berlin.

Habermas, Jürgen (2006), „Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates", in: Jürgen Habermas / Joseph Ratzinger, *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*, hrsg. von Florian Schuller, Freiburg i. Br., 15–37.

Heinrich, Klaus (1992), „Die Funktion der Genealogie im Mythos", in: ders., *Parmenides und Jona*, Basel/Frankfurt a. M.

ders. (1997), „Sucht und Sog", in: *anfangen mit freud* (Reden und kleine Schriften 1), Basel/Frankfurt a. M.

Karakasoglu-Aydin, Yasemin (2000), *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland* (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 12), Frankfurt a. M.

Karakasoglu, Yasemin, „Authentisch heißt nicht glaubwürdig. Eine Antwort auf Alice Schwarzer", in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 23.2.2006.

Kaube, Jürgen, „Zwangsheiratsschwindler. Bitte hier unterschreiben: Wer sind Necla Keleks Kritiker?", in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9.2.2006.

Kelek, Necla (2002), *Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft*, Münster/New York/ München, Berlin.

Kelek, Necla (2005) *Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland*, Köln.

Kelek, Necla, „Sie haben das Leid anderer zugelassen! Eine Antwort auf den offenen Brief von 60 Migrationsforschern: Sie ignorieren Menschenrechtsverletzungen, weil sie nicht in ihr Konzept von Multikulturalismus passen.", in: *Die Zeit*, 9.2.2006.

König, Karin (1989), *Tschador, Ehre und Kulturkonflikt. Veränderungsprozesse türkischer Frauen und Mädchen durch die Emigation und ihre Folgen*, Frankfurt a. M.

Kramer, Fritz W. (2005), „Einfühlung. Überlegungen zur Geschichte der Ethnologie im präfaschistischen Deutschland", in: ders., *Schriften zur Ethnologie*, hrsg. von Tobias Rees, Frankfurt a. M., 85–102.

Luckmann, Thomas (1991); *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt a. M. [Orig. (1967), *The Invisible Religion*, New York.]

Mönch, Regina, „Islam in unserm Alltag. Warum Necla Keleks Erforschung der Muslime provoziert", in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9.2.2006.

Mönch, Regina / Wefing, Heinrich, „Eure Familien, unsere Familien. Ein Gespräch mit der Soziologin Necla Kelek über Islam, Freiheit und Verrat", in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24.2.2006.

MÜ. [Reinhard Müller] / pca. [Peter Carstens], „Bundeswehr darf Terrorflugzeuge nicht abschießen. Karlsruhe: Der Staat hat nicht das Recht, über das Leben Unbeteiligter zu verfügen.", in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 16.2.2006.

Naumann, Michael (2006), „,Bildung' – eine deutsche Utopie", in: Reinhard Fatke / Hans Merkens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit*, Schriftenreihe der DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft], Wiesbaden.

Neudeck, Rupert, „Buchtipp: Necla Kelek: Die fremde Braut.", Quelle: *Deutschland Radio*, 6.3.2005, 12: 50.

Parin, Paul (1978), *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychoanalytische Studien*, Frankfurt a. M.

Schiffauer, Werner (1983), *Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt*, Frankfurt a. M.

Schwarzer, Alice, „Ihrem Mut verdanken wir alles. Ayaan Hirsi Ali, Necla Kelek und Seyran Ates riskieren ihr Leben", in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 11.2.2006.

Terkessidis, Mark / Karakasoglu, Yasemin, „Gerechtigkeit für die Muslime! Die deutsche Integrationspolitik stützt sich auf Vorurteile. So hat sie keine Zukunft. Ein Weckruf", in: *Die Zeit*, 2.2.2006.

Uçar, Ali (1985), „Das türkische Bildungswesen", in: Eberhard Schmitt (Hrsg.), *Türkei. Politik – Ökonomie – Kultur*, Berlin, 241–263.

Wefing, Heinrich, „Es lohnt sich. Werbung für die Integration: Ein Besuch bei Barbara John", in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24.2.2006.

Hans-Jürgen Krumm, Wien

Ein Curriculum für Integrationssprachkurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen

1. Wie entsteht ein Sprachvermittlungsmodell oder: Neusprech statt Curriculumentwicklung

In seiner Dissertation (Barkowski 1982, 1986[2]) hat Hans Barkowski den Weg zu einem Sprachvermittlungsmodell für ArbeitsmigrantInnen skizziert:

> „Dazu wird zunächst die Beschreibung und Analyse einer durchschnittlichen Deutschlerngeschichte vorgenommen, die eingeht auf die sozialen und organisatorischen Voraussetzungen dieses Deutschlernprozesses, ferner die Anteile von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen ..." (Barkowski 1986: 21).

Schon vor 25 Jahren konzipierte Barkowski ein Sprachlernmodell, das die nichtlineare Sprachentwicklung, die unterschiedlichen Lernerfahrungen und die verschiedenen Bedürfnisse und Interessen in Rechnung stellt und deshalb nur als „Lerner-differenziertes Lernangebot" (ebd. 213) realisiert werden kann.

Vergleicht man diese immer wieder in Curriculumentwicklung und Sprachlehrforschung bestätigte Konzeption von Lernangeboten für heterogene Gruppen mit der heutigen inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung der Integrationskurse, so muss der heutige Prozess als Rückfall in eine Steinzeit-Didaktik gewertet werden. Zwar wird in dem „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs" betont, dass das Konzept „an den Lernvoraussetzungen nicht mehr schulpflichtiger Zugewanderter ausgerichtet" sei (BAMF 2005: 5), die „große Heterogenität" der Teilnehmenden wird durchaus skizziert (ebd. 7), die gesamte Differenzierung erschöpft sich dann aber in Angeboten für ein unterschiedliches Lerntempo: langsame, durchschnittliche und schnelle Progression. Lediglich für Personen mit Alphabetisierungsbedarf, für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche sowie für „Eltern und Frauen" können „Kurse für besondere Zielgruppen" eingerichtet werden. Von diesen Differenzierungen abgesehen bleibt es bei einem einheitlichen Angebot, schließlich wird von MigrantInnen das Bestehen einer ebenso einheitlichen Abschlussprüfung auf dem Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (= GER) (Europarat 2001) erwartet.

Will man ein ernsthaft integrationsorientiertes Sprachangebot für MigrantInnen erarbeiten, so muss man den Prozess der Curriculumentwicklung

mit einer differenzierten Bestandsaufnahme, einer Untersuchung der Sprachlerngeschichten und der Lebens- und Lernkontexte der MigrantInnen beginnen, daraus im Sinne Barkowskis Konsequenzen für flexible Sprachvermittlungsmodelle ableiten, denen sich dann auch differenzierte Formen des Nachweises des Lernerfolgs zuordnen ließen. Stattdessen aber verläuft der Prozess genau umgekehrt: Das Abschlussniveau, der Stundenrahmen, sogar die zugelassenen Lehrwerke stehen längst fest: eine Bedarfserhebung sowie eine Curriculumentwicklung werden nachgeschoben und dienen lediglich einer nachträglichen Legitimierung dessen, was bereits vorher feststand: sie konzipieren „teaching to the test", stellen keine Grundlage für ein prüfungsunabhängiges bedarfsgerechtes Sprachvermittlungsmodell dar.

Das „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs" erweist sich in diesem Zusammenhang als ärgerliches Neusprech-Produkt: es greift die Aussagen der Spracherwerbsforschung auf und zitiert geradezu lehrbuchmäßig, wenn auch ohne Quellenangaben, die „Grundgrößen des Zweitspracherwerbs" (siehe z.B. Kapitel 2 in der seit 1984 in mehrfachen Auflagen erschienenen Einführung von Klein); die Rede ist von Teilnehmerorientierung und erwachsenengerechter Methodik usf. – die vorgegebenen Inhalte und Themen ebenso wie die Kursstrukturen und nicht zuletzt der Abschlusstest stehen jedoch völlig unverbunden daneben: die ja zu Recht als ‚Grundgröße' eingeführte „Einstellung zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit" oder auch die individuell verschiedenen „Kommunikativen Bedürfnisse und Notwendigkeiten" (Konzept für den Basissprachkurs; 16) spiegeln sich überhaupt nicht in der vorgesehenen Themenliste (ebd. 15) oder den Fertigkeiten (ebd. 13f). Ich habe das in Form eines Neusprech-Gesetzes formuliert, denn mich regt die Usurpation sinnvoller Konzepte und Erkenntnisse unserer Wissenschaft für eine folgenlose Rhetorik, hinter der sich teilnehmerabgewandte, zentralistische und eher auf Assimilation denn auf Integration zielende Konzepte verbergen, auf. Wir sollten sie nicht hinnehmen:

Neusprech-Gesetz: je weniger die Integrationskurs-Verwaltung sich auf die tatsächlichen Erfordernisse der Zielgruppen einlässt und bereit ist, einer fachlich fundierten Curriculumentwicklung Priorität zu geben, desto stärker benutzt sie das entsprechende Fachvokabular, um dem Projekt den Anschein einer fachlichen Legitimation zu geben.

De facto geht es nicht um Grundgrößen des Zweitspracherwerbs, nicht um Mehrsprachigkeit, nicht um Integration, sondern darum, ein zentralistisches,

administrativ handhabbares Instrumentarium im Rahmen eines Gesetzes auszubauen, das nicht zufällig „**Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung** und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)" heißt (Hervorhebung durch den Verf.).
Das Kurskonzept des BAMF formuliert das stellenweise in unerwarteter Offenheit:

> „Das modulare Kurssystem schafft über die passende Einstufung hinaus größere Flexibilität und Transparenz auch in folgender Hinsicht: Einerseits wird ein Kurswechsel der Teilnehmenden zwischen Lerngeschwindigkeitsstufen oder zwischen Teil- und Vollzeitkursen (zum Beispiel bei der Arbeitsaufnahme) oder – im Falle von Umzug oder Kursunterbrechung – von einem Träger zum anderen möglich und besser planbar. Andererseits bringt diese Strukturierung Transparenz in den zu absolvierenden Lernprozess, der vom Bundesamt pro Teilnehmer und pro UE nachzuvollziehen und abzurechnen ist." (BAMF 2005: 8f.)

Der Vorrang der Administration vor Integration sei noch an einem Beispiel illustriert: die ExpertInnen sind sich einig, dass für die sog. Jugendintegrationskurse (für nicht mehr schulpflichtige und nicht in Ausbildung befindliche Jugendliche unter 27 Jahren) ein Kurs mit 900 Unterrichtsstunden erforderlich sei. Der Internationale Bund für Sozialarbeit, immerhin einer der wenigen Kursträger mit jahrzehntelanger Erfahrung, hat ein entsprechendes Kurskonzept entwickelt. Die beteiligten Verwaltungen kommen (ohne Experten zu hören) zu dem Schluss, dies sei zu „voluminös", so dass das BAMF das Konzept nunmehr „auf ein Grundangebot reduzieren" müsse (Protokoll der Bewertungskommission vom 26.6.2006).

2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: (k)eine Messlatte, über die MigrantInnen stolpern (sollen)

Bei der Entwicklung der Integrationskurse und der entsprechenden Prüfungen wird immer wieder davon ausgegangen, dass der GER die geeignete Grundlage für die Kursinhalte und die Ausgestaltung der Prüfungen sei – das Gegenteil ist der Fall.
Zunächst einmal ist festzuhalten, dass der GER explizit nicht für die Zielgruppe der MigrantInnen entwickelt wurde. Der Europarat diskutiert zur Zeit in einer Arbeitsgruppe „Language Policy for the Integration of Adult Migrants" Möglichkeiten, die vorhandenen Instrumentarien (GER, Sprachenportfolios) auch für die Sprachförderung von MigrantInnen zu adaptieren:

> The notion of language requirements (and certification) in terms of designated ‚levels' for residence/citizenship/work requires deeper examination in terms of what might be meant by ‚sufficient' proficiency for specified purposes. The starting point should be **the real needs and capacities of migrants to participate in the life of society** (work, social processes etc.) rather than ‚a level' of proficiency.
> While language courses might be compulsory in certain countries, a language test should not be compulsory. There is no direct link between language testing and integration or citizenship. Language tests cannot test ‚integration' or acknowledge the plurilingualism of migrants which is an asset that brings further benefits to already multilingual societies. Professionally developed and administered tests with proper quality assurance are clearly desirable where language testing exists and a European code of practice is necessary.[1]

Aber selbst wenn man den vorliegenden Referenzrahmen zu Grunde legt, so legitimiert dies keine Einheitscurricula und Einheitsprüfungen: Die Dynamik und Nichtlinearität der Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Situation der Zwei- oder Mehrsprachigkeit erfordern einen Sprachunterricht, der es erlaubt, bei der mitgebrachten sprachlichen Identität der Lernenden anzusetzen und ihnen zu helfen, sich ihrer kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden. Das funktioniert mit Prüfungen auf einem Einheitsniveau – A2 oder B1 im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – überhaupt nicht und ist im Referenzrahmen so auch nicht konzipiert:

> „Lernfortschritt ist nicht nur einfach das Vorankommen auf einer vertikalen Skala. Es gibt keinen zwingenden logischen Grund dafür, dass Lernende sämtliche niedrigeren Stufen einer Teilskala durchlaufen müssen. ... Man sollte sich schließlich davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z. B. einen Zollstock – zu interpretieren." (Europarat 2001: 28 f.).

Es geht also eigentlich gar nicht an zu fordern, alle Lernenden müssten im Deutschen in allen Fertigkeitsbereichen, im Hören und Sprechen ebenso wie beim Lesen und Schreiben, gleichermaßen die Stufe B1 erreichen. Eigentlich sollen die Niveaustufen des Referenzrahmens es erlauben, die notwendiger Weise ungleichmäßige Kompetenz der Sprachlernenden **abzubilden**. Wenn man den Referenzrahmen ernst nimmt bei seinem Hauptanliegen, dass nämlich geprüft werden soll, was jemand KANN in einer Sprache, dann müssten Sprachprüfungen so gestaltet sein, dass am Ende ein „ungleichmäßiges Profil" abgebildet werden kann, also evtl. B1 beim Sprechen, A2 beim Hören, aber eventuell nur A1 beim Lesen und z. B. bei Lernungewohnten oder An-

[1] Protokoll der Arbeitsgruppe ‚Language Policy for the Integration of Adult Migrants', Strasbourg 2.–3. Feb. 2006; (Hervorhebung vom Verf.).

alphabeten eine noch niedrigere Stufe beim Schreiben. Hohe mündliche Kompetenz in einem begrenzten Alltagsbereich und im persönlichen Erfahrungsraum, niedrige Kompetenz bei komplexen Verstehensaufgaben und beim Schreiben – ein solches Profil findet sich häufig bei Zuwanderern, die wir durchaus als ‚gut integriert' bezeichnen würden. Die über lange Jahre und je nach persönlicher Situation ungleichmäßige Sprachkompetenz von Zuwanderern ist z. B. der Grund, weshalb das deutsche Bundesverwaltungsgericht im Sommer 2005 in einem Fall entschieden hat, dass Lesen und Sprechen für die deutsche Staatsbürgerschaft ausreichen. Sprachenportfolios oder Prüfungen, die nicht Niveaus abfragen, sondern differenzierte Sprachenprofile der Lernenden erheben, wären hier angemessen.
In den vorliegenden Vorschriften und Curricula dagegen ist insbesondere im Basissprachkurs nichts auf die Situation der Zuwanderer abgestimmt, wie z. B. ein Blick auf die Themenlisten deutlich macht (Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs):

Basiskurs:
Zur Person/soziale Kontakte
Wohnen
Einkaufen/Handel/Konsum
Essen und Trinken
Orte
Menschlicher Körper/Gesundheit
Alltag
Dienstleistungen/Ämter/Behörden
Arbeit und Beruf
Erziehung/Ausbildung/Lernen
Mobilität und Verkehr
Freizeit
Natur und Umwelt

Aufbaukurs:
Alle Themen des Basissprachkurses
zusätzlich:
Medien/Moderne Informationstechniken
Gesellschaft/Staat/Internationale Organisationen
Beziehung zu anderen Menschen, Kulturen und Weltanschauungen

Der Basissprachkurs enthält eine Themenliste, wie man sie vor 30 Jahren in ein Curriculum geschrieben hätte: hier werden die teilweise durch die Herkunfts- und Familiensprache abgedeckte häusliche Alltagsrealität ebenso wie ganz anders zu gewichtende öffentliche Bereiche durcheinander gewürfelt; wichtige „Wirklichkeitsbereiche" fehlen hier, obwohl Barkowski/Harnisch/Kumm bereits 1986 dazu überzeugende Modelle vorgelegt haben (vgl. Barkowski/Harnisch/Kumm 1986: 179 ff.).

Grundvoraussetzung jeder Integration ist die Anerkennung von Verschiedenheit, der durch Migrationsbiographie und familiale Konstellationen bedingten spezifischen Lernbedürfnisse und Lerndispositionen, nicht die Unterwerfung unter ein einheitliches Curriculum oder unter einheitliche Prüfungen: sie würden die Entwicklung unterschiedlich ausbalancierter (Mehrfach-) identität der MigrantInnen (zer)stören (vgl. Mecheril 2003). Die Frage, ob, wie und mit welchen Konsequenzen Sprachkenntnisse überprüft werden sollen, halte ich unter diesen Umständen für eine pädagogisch, sprachenpolitisch und sprachenrechtlich zentrale Frage, deren Lösung mit darüber entscheidet, wie glaubwürdig in unserer Gesellschaft und in unserem Bildungssystem die Zielsetzungen der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, der demokratischen Erziehung und der Integration anders sprechender und denkender Menschen vertreten und verfolgt werden können. Der Erwerb kulturell üblicher Verhaltensweisen und Orientierungen einschließlich des Spracherwerbs durch die Zuwanderer einerseits und die Eingliederung der Zugewanderten durch Zugang zu und Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen und Rechten der Aufnahmegesellschaft andererseits sind sich ergänzende Prozesse, von denen keiner ohne den anderen funktioniert (vgl. Stefanski 1994: 17ff). Wer glaubt, eine Integration müsse ohne Leistung der Aufnahmegesellschaft einzig und allein durch die Zuwanderer geleistet werden, und das gar, wie bei den Deutschkursen und Sprachprüfungen vorgesehen, ohne dass ihre je unterschiedlichen Voraussetzungen und Perspektiven als Parameter entscheidend sind, vielmehr unter Strafandrohungen und mit knappen, sanktionsbegleiteten Fristen, zeigt, dass es eigentlich gar nicht nicht um das Gelingen dieses Integrationsprozesses, sondern nur um populistischen Aktionismus geht.
Die neue österreichische Integrationsvereinbarungs-Verordnung (und ähnlich klingt das auch in manchen Unterlagen des BAMF) gibt sich in diesem Sinne tatsächlich betont personenzentriert, so als ginge es wirklich um die ANERKENNUNG der Zuwanderer in ihrer Migrantensituation:

> (2) *Der Unterricht stellt die **personenzentrierte Sprachkompetenzförderung der Kursteilnehmer** in den Vordergrund, soll persönlich bedeutsames lernen ermöglichen und versteht Lehren und Lernen als Kontaktprozess zur Umwelt.*
> (3) *Der Unterricht hat durch seine Methodik der Vielfalt der Lerntypen gerecht zu werden und unter Bedachtnahme auf die Binnendifferenzierung **Raum für die Kursteilnehmer zu schaffen, damit sich diese durch den Unterricht persönliche Interessensprofile und Handlungsspielräume** erarbeiten können.*[2]

[2] § 3 Integrationsvereinbarungs-Verordnung (Stand November 2005; Hervorhebungen d. Verf.), vgl. Homepage Sprachenrechte.

Der Text ist eine reine Mogelpackung, Neusprech, denn an keiner einzigen Stelle, auch nicht in den Curricula für den Alphabetisierungs- und den Integrationskurs – ist von den Herkunftssprachen und ihrer Mehrsprachigkeit die Rede, von spezifischen Familiensituationen, über den Zeitfaktor hinausgehenden inhaltlichen Differenzierungen, also von genau den verbal beschworenen „persönlichen Interessensprofilen und Handlungsspielräumen"; an keiner Stelle bei den Qualifikationsanforderungen für die Kursleitenden sind sozialpsychologische, interkulturelle, auf Sprachenvielfalt und Familienintegration bezogene Qualitäten in einer differenzierten Weise gefordert.

3. Was sich bei Hans Barkowski für ein Curriculum mit Zuwanderern lernen lässt oder: Ansätze eines modularen Curriculums für die Sprachförderung von Zuwanderern

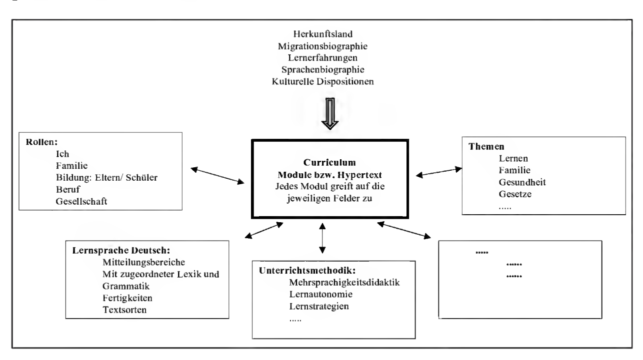
Die grundlegenden Erkenntnisse, die Hans Barkowski in seinen Arbeiten zur Sprachförderung im Migrationsbereich erarbeitet, bestätigt bzw. bereits durch konkrete Materialentwicklungen[3] für die Unterrichtspraxis aufbereitet hat, lassen sich in wenigen Stichworten verdeutlichen:

a) Sprachlern- und -erwerbsprozesse sind insbesondere in der Migrationssituation, die durch ein Nebeneinander außerunterrichtlicher und unterrichtlicher Lernsituationen gekennzeichnet ist, nichtlinear. Das bedeutet, dass lineare Progressionen, wie sie zumindest in der Rezeption den Niveaustufen des Referenzrahmens unterstellt werden oder auch den Entscheidungen in *Profile Deutsch* über die Reihenfolge von Wortschatz, Themen und Strukturen zu Grunde liegen, als curriculare Grundlage für Sprachförderung im Migrationskontext ungeeignet sind.
b) Sprachlern- und -erwerbsprozesse von MigrantInnen sind durch die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit" (vgl. auch Gogolin 2006) der Zielgruppe gekennzeichnet, die sich im Unterrichtsmaterial und in einer den Curricula zu Grunde liegenden Mehrsprachigkeitsdidaktik widerspiegeln muss.
c) Sprachlern- und -spracherwerbsprozesse sind nur dann erfolgreich, wenn sie die nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle, lebensgeschichtliche, familiale und soziale Heterogenität der Zielgruppe zum Ausgangspunkt von Lernprogrammen machen, d. h. sich an den konkreten, höchst unterschiedlichen Mitteilungsbedürfnissen der Zielgruppe orientieren.

[3] Ich verweise z. B. auf „Korkmazlar", ein Sprachförderkonzept, das viele der entscheidenden Erkenntnisse bereits vor gut 20 Jahren in die Praxis übertragen hat (Barkowski 1990, 1994), ebenso das in dieser Hinsicht nach wie vor aktuelle ‚Handbuch' (Barkowski/Harnisch/Kumm 1986).

Auch hier erweist sich die Atomisierung von Sprachfunktionen, wie sie der Referenzrahmen vornimmt (zu einer systematischen kritischen Analyse vgl. Bausch u. a. 2003) als ungeeignet. Eine ganzheitliche Sicht auf Sprache und eine durchgängige Lebensweltorientierung sind die Grundlagen, an denen sich ein konsequenter Weise modulares Curriculum zu orientieren hat, wobei unter „Modul" hier nicht, wie in der Terminologie des BAMF, eine oberflächliche Grobeinteilung von Zielgruppen für den gesamten Kurs, sondern ein tatsächlich „modulares", d. h. auch auf inhaltlicher Ebene offenes und anpassungsfähiges Lernsystem verstanden wird.

Schematisch lässt sich die Struktur eines solchen modularen Curriculums folgendermaßen skizzieren:



Die einzelnen Module sollten sich an Kommunikations- und Handlungsfeldern orientieren, die ich als „Kommunikationsgemeinschaften" bezeichne.

Das Kommunikations- und Handlungsfeld Familie z. B. ist für viele MigrantInnen eher durch den Gebrauch der Herkunftssprache charakterisiert, so dass es nur für diejenigen MigrantInnen ein ‚verbindliches' Modul darstellt, deren Familiensprache Deutsch ist bzw. sein wird bzw. nur diejenigen Rollen, Themen und Mitteilungsbereiche ausgewählt werden, die auch in einer anderssprachigen Familienkommunikation auf Deutsch relevant sind: das Vorlesen und Paraphrasieren deutschsprachiger Texte zum Beispiel.

Bei MigrantInnen mit Kindern oder mit eigenen Bildungsbedürfnissen ist das Kommunikationsfeld „Familie – Bildungsbereich" ein besonders wichtiges: thematisch würden Informationen über das Bildungssystem, die Kommunikation in der Elternrolle mit Kindergarten oder Schule bzw. Themen wie Berufsvorbereitung etc. hierher gehören.

Ein Thema wie z. B. ‚Gesundheit' taucht möglicher Weise in verschiedenen Modulen auf: in der Familie wird anders über Gesundheit geredet als beim Arzt, die Entschuldigung für das Fehlen in der Schule oder beim Arbeitsplatz sieht anders aus als eine Behördenkommunikation über Krankenversicherungen.

An dieser Stelle kann die Struktur eines solchen modularen Curriculums nur angedeutet werden. Man kann es sich als ein offenes Baukastensystem von (für den Basiskurs) ca. 10 Modulen vorstellen, die in unterschiedlichen Varianten existieren und von denen 5 oder 6 absolviert werden müssen, um den Anforderungen eines Basissprachkurses zu entsprechen. Dabei ließe sich durchaus argumentieren, dass es Pflichtmodule (z. B. Behördenkommunikation) und Wahlmodule (z. B. für Eltern schulpflichtiger Kinder, für junge Berufstätige) geben sollte.

Die einem modularen Curriculum gemäße Prüfungsform ist das Sprachenportfolio, besser noch ein Portfolio, in dem das Sprachenlernen sinnvoll mit thematischen, z. B. berufsbezogenen Qualifizierungen verbunden wird (vgl. insbesondere Plutzar 2005).

Was entsteht, ist freilich kein geschlossenes Unterrichtsprogramm, das sich zentralistisch verwalten und bis in den letzten Lernschritt kontrollieren lässt – es ist allerdings ein Curriculum, das dem Anspruch gerecht wird, Menschen in eine demokratische Gesellschaft zu integrieren: eine demokratische Gesellschaft nämlich bedarf der Wahlfreiheit, eröffnet Möglichkeiten individueller Profile, verzichtet dagegen auf Monopole und Assimilation:

> „Eine Gesellschaft, die auf dem Herkommen beruht, wird individuelle Unterschiede nur dann nutzbar machen, wenn sie sich vom Herkömmlichen nicht zu weit entfernen, weil Einheitlichkeit innerhalb jeder Klasse ihr wichtigstes Ideal ist.
> Für eine fortschrittliche Gesellschaft aber sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Werte, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muß daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren." (John Dewey: Democracy and Education 1916/dt. 2000: 396)

Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans (1986), *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, 2. bearb. Aufl., Mainz.

Barkowski, Hans / Harnisch, Ulrike / Kumm, Sigrid, Hrsg. (1986), *Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten,* 2. bearb. Aufl., Mainz.

Barkowski, Hans / Schulze, E. (1990), *Korkmazlar. Die Sprachmagazine zum Film*, Mainz.
Barkowski, Hans (1994), *Korkmazlar. Konzept und methodische Anregungen*, München.
Barkowski, Hans (2003), „Zweitsprachenunterricht", Art. 26 in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen, 157–163.
Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2003), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Tübingen.
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Abteilung 3, Hrsg. (2005), *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*, Nürnberg.
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hrsg. (2006), *Protokolle der Bewertungskommission*, http://www.bamf.de (30.10.2006).
Bundesministerium der Justiz (o. J.), *Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler*, http://bundesrecht.juris.de/intv/index.html (30.10.2006).
Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin.
Gogolin, Ingrid (2006), „Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht", in: Hans-Jürgen Krumm / Paul R. Portmann-Tselikas, Hrsg., *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*, Innsbruck, 95–106.
Klein, Wolfgang (1984, 3. Aufl. 1992), *Zweitspracherwerb*, Frankfurt a. M.
Krumm, Hans-Jürgen (2005), „Sprachtests – Politische und ethische Dimension", in: Ingrid Kühn u. a., (Hrsg.), *Sprachtests in der Diskussion*, Frankfurt, 9–27.
Krumm, Hans-Jürgen (2005), „Integration durch Sprache? Welche Chancen bieten Deutschkurse?", in: *Rundbrief AKDaF Schweiz*, 19. Jg., Nr. 52, 3–11.
Mecheril, Paul (2003), *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*, Münster.
Plutzar, Verena (2005), *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen*, Wien.
Sprachenrechte: http://www.sprachenrechte.at (30.10.2006).
Stefanski, V. M. (1994), „Integration: ein Beitrag zur Konfliktlösung oder ein öffentliches Ärgernis?", in: *Interkulturell* 1994, Heft 3/4, 11–26.

5. Baustein: ‚Unterricht'

Rainer Bettermann, Jena

Kunstbilder in einem ästhetisch akzentuierten, interkulturell-landeskundlichen Fremdsprachenunterricht

1. *„Kunst ist das Sprechen vom Geheimen durch Geheimes."*
(Wassily Kandinski in Mäckler 2003: 148)

Wenn Kunst und Sprache so eng miteinander verschlungen sind, müsste der Einsatz von Kunstbildern, Musik und Liedern mehr Aufmerksamkeit erfahren als bisher. Die Ausgangslage ist relativ ermutigend, denn es liegen Beiträge zum Thema vor, die für Forschung, Lehre und Unterrichtspraxis relevant sind (z. B. von Camilla Badstübner-Kizik (2002), der Gruppe um Marc Charpentier (1988, 1997), von Ronald Grätz (1997), Karlheinz Hellwig (1995 und 1996), und Rainer-Ernst Wicke (2000)). Durch den Einsatz von Kunstbildern kann nicht nur eine ästhetische Akzentuierung des Fremdsprachenunterrichts befördert werden, da diese Bildart sehr komplexe Wirkungspotenziale besitzt. Sie zielt auf

a) die pädagogische Ebene, indem sie zur Geschmacksbildung beiträgt, differenzierte Sichtweisen auf die fremde und eigene Welt transparent macht, zur Toleranz erzieht, aber auch kritische Distanz ermöglicht,
b) die sprachdidaktische Ebene, indem besonders die produktiven Grundfertigkeiten (semi-)authentische Anwendung finden (Stichwort: Sprech- und Schreibanlass) und indem kommunikative Fertigkeiten trainiert werden,
c) die lernpsychologische Ebene, indem durch hohe Motivation und gefühlsbetontes Lehren und Lernen bessere Lernergebnisse erzielt werden,
d) die kulturelle und landeskundliche Ebene, indem eine Erweiterung des Wissens über kulturelle Güter und Werte stattfindet, die in verschiedenster Weise mit dem deutschsprachigen Raum verbunden sind und diesen aber auch überschreiten,
e) das Erkennen, Erleben und Diskutieren der Schönheit in Kunstwerk und Sprache.

Mit der Auffassung, dass jeder Sprachunterricht neben dem linguistischen Schwerpunkt auch einen inhaltlich-kulturellen Schwerpunkt und einen ästhetischen Aspekt besitzt, kommt nebenbei auch der Kulturbegriff des Faches ins Spiel, der schließlich fundamental für eine interkulturell definierte Landeskunde ist, nämlich ein auf Lebenswelt fokussierter Begriff von Kultur (vgl. Barkowski 2001), der auch die Kunst als Bestandteil dieser Lebenswelt umfassen sollte. Es ist die Kunst, die nachdrücklich jede kulturelle Abgeschlossenheit, sei sie national oder anders geprägt, ad absurdum führt. Wir neigen mit

Rathje (2006: 13f.) zu einem Begriff, der den evidenten Zusammenhalt von Kulturen aus der „Bekanntheit und Normalität ihrer Differenzen" ableitet. Wenn wir Kunstwerke im Unterricht einsetzen, werden Lehrende und Lernende einerseits eindrucksvoll erfahren, dass die Welt vielfältig ist und aus verschiedensten Perspektiven betrachtet werden kann, da dies dem innersten Wesen der Kunst entspricht. Die Formulierung von inhaltlich-kulturellen und künstlerisch-ästhetischen Schwerpunkten ist der Ausgangspunkt für die Bestimmung der fremdsprachlichen Mittel. Keine der drei Ebenen kann isoliert realisiert werden. Kulturell-künstlerisches Lernen ist in besonders stringenter Weise immer auch interkulturelles fremdsprachliches Lernen (vgl. Gnutzmann/Königs 2006).
Kulturelles Wissen, das landeskundliches Wissen impliziert, und auf Kunst bezogenes Weltwissen sind die Grundlage für einen die Kunst einbeziehenden Deutschunterricht. Es müsste überlegt werden, inwiefern aus dem spezifischen Zusammenhang von Bildwirklichkeit und ‚objektiver' Wirklichkeit Erkenntnisse für einen interkulturell konzipierten Sprachunterricht zu gewinnen wären und welche Verfahren aus der Kunsttheorie adaptiert werden könnten. Kobbert (1986: 144ff.) beispielsweise bezeichnet die Aspekte der Beziehung eines Bildwerks zu seiner außerhalb von ihm selbst liegenden Wirklichkeit als

a) **Transposition**, basierend auf der Gestaltgleichheit oder Isomorphie,
b) **Explikation** als „Überführung eines bestehenden Zusammenhangs in prägnante Form" durch Selektion, Vereinfachung, Verdichtung und Verdeutlichung,
c) **Transformation**, der Verwandlung in eine andere Form,
d) **Konnexion** als einer Art von Verbindung, in der die Komponenten nicht wie bei Synkretionen in ihrer Rolle als Teile aufgehen, sondern auf zweiter Ebene Eigenständigkeit bewahren und schließlich
e) **Symbolisation**, in der wir den engsten Zusammenhang mit unserem Anliegen der Untersuchung des Zusammenhangs von Kunstrezeption und interkulturellem Fremdsprachenunterricht vermuten.

2. „Wenn das Herz denken könnte, stünde es still"
(Fernando Pessoa 2006: 13)

Bei der Betrachtung von Kunstwerken werden differenzierte Erregungszustände im Organismus ausgelöst, denn Bilder besitzen ästhetische Objekteigenschaften (Kobbert, 1986: 18). Wahrnehmung, Denken und Sprache gehören zusammen. Sehen ist die für den Menschen wichtigste sinnliche Verbindung des Individuums mit der Welt (Barth 1985: 16) und Sprache ist die primäre Äußerungsform über die Welt. Sehen ist aber nicht gleich Sprechen, Kunstbilder werden anders ‚gelesen' als schriftliche Texte.

„Ein komplexes Bild kann als solches nicht auf einen Schlag, in einem einzigen Augenblick erfasst werden" (Barth 1985: 41). Das bedeutet, dass ein ABC des ‚Bildverstehens' erlernt bzw. aktiviert werden muss, damit die Potenzen des Kunstbildes möglichst umfassend genutzt werden können. Scholz (2004: 169ff.) führt beispielsweise neun Stufen des Bildverstehens an: (1) Perzeptuelles Verstehen, (2) plastisches Verstehen, (3) etwas als Zeichen verstehen, (4) etwas als bildliches Zeichen verstehen, (5) Verstehen des Bildinhalts, (6) Verstehen des denotativen Sachbezugs, (7) Verstehen nicht-denotativer Bezüge, (8) modales Verstehen: Erfassen der kommunikativen Rolle des Bildes und (9) Verstehen des indirekt Mitgeteilten.
Der für die Bildbetrachtung unumgängliche Wechsel der Wahrnehmungsweisen kann sich positiv auf die generelle Fähigkeit der so genannten Fremdwahrnehmung auswirken. Wir wissen beispielsweise, dass man die Gefahr voreiliger Urteile und Übergeneralisierungen durch „verlangsamtes" Denken und durch bewusste Reflexion über die Unvollkommenheit der ersten, ökonomischen Wahrnehmung vermindern kann. Synkretistisches undifferenziertes Sehen und analytisches differenzierendes Sehen müssen sich abwechseln, so dass sich auf den Gängen durch das Bild eine Erfahrungsgeschichte entfalten kann (Barth 1985: 46). Gerade weil Kunst und Musik so starke emotionale Potenzen besitzen, ist ihre Wirkung wenig planbar und ihre Impulse für die fremdsprachliche Äußerung dürften zum Teil auch im Verborgenen bleiben. Es wäre nicht sinnvoll, alle Gefühle verbalisieren zu lassen. Kunst hat auch innere Wirkungen und verliert ihren Zauber, wenn diese zur öffentlichen Entäußerung gezwungen werden sollen. Wichtig ist das auslösende Potenzial an sich, nicht einmal seine positive oder negative Richtung. Wir wissen, dass sehr starke und sehr schwache Reize unangenehmer empfunden werden als Reize von mittlerer Intensität.
Kunst wird oft als die Sprache des Unaussprechlichen bezeichnet. So stellt sich die Frage, wie das unaussprechlich dargestellte und stumm betrachtete Bild zum Sprachgebrauch, zumal in einer fremden Sprache, führen soll. Geheimes soll gewissermaßen durch Verborgenes entdeckt und aufgedeckt werden. Bei aller Begrenztheit der zur Verfügung stehenden fremdsprachlichen Mittel: wenn die fremde Sprache als zu entdeckendes Phänomen behandelt wird, macht vielleicht auch die Entdeckung einer in der eigenen Sprachwelt noch nicht geübten Sichtweise den Lernenden neugierig. Mit der neu erworbenen Sprache neue Welten entdecken!

3. Kunstbilder im Unterricht

Die fremdsprachliche Praxis nutzt schon seit über 300 Jahren das künstlerische Bild im Fremdsprachenunterricht, vor allem als Mittel der Illustration

(vgl. Hellwig 1996: 16). Aber erst mit der interkulturellen Sprachdidaktik in der Zeit einer weltweiten Bilderflut wird die Sensibilisierung für Fremdwahrnehmung zu einer existenziellen Frage, in der es um die Anstrengung zum ‚verstehenden' Sehen, um das Erahnen und Begreifen von Bedeutung des Sichtbaren für das eigene Leben und nicht zuletzt um die Fähigkeit zu kritischer Reflexion geht. Das Lernen mit Kunstbildern trägt zur Effektivität des Spracherwerbs bei. Der Sprachlernprozess wird effektiver, denn

- *„Bilder können einen Gefühlsbereich und einen Assoziationsraum eröffnen,*
- *zeichnen sich aus durch prinzipielle Deutungsoffenheit,*
- *bauen Gedankenwelten auf und fördern die Fantasietätigkeit,*
- *ermöglichen authentische Sprachhandlungen,*
- *fördern kommunikative Fertigkeiten wie Fragen, Vermuten, Übertragen, Bewerten, Verallgemeinern, Abstrahieren, Spekulieren und Identifizieren,*
- *wecken Neugier, Zweifel und Widerspruch,*
- *sind grundsätzlich auch Landeskunde."* (Grätz 1997: 51)

In der Beschreibung eines hermeneutisch begründeten Projekts, in dem die fremdsprachliche Reaktion von Schülerinnen und Schülern auf künstlerische Bilder im Mittelpunkt stand, bestätigten sich die Hypothesen vom Wirkungspotenzial künstlerischer Bilder und zwar bezogen auf Vielfalt der vor allem kreativ angewendeten

> ***Textarten:*** *Kommentar, Interpretation, aufreihende Beschreibung, erzählte Geschichte, Impressionen- und Gedankenkette und* ***Redefunktionen****: textartbestimmend (beschreiben, kommentieren, interpretieren, erzählen) und satzbestimmend (feststellen, mutmaßen, benennen, werten, fragen, reflektieren, sich erinnern, raten, ausrufen, spekulieren, bekennen)* (Hellwig 1995: 233).

4. Schritte der Arbeit mit dem Kunstbild in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Kunst ist nach Benedetto Croce der Ausdruck intuitiver Erkenntnis (vgl. Hauskeller 1998: 65). Wir müssen darüber nachdenken, in welchem Maße wir es bei der ausdruckslosen Empfindung belassen, die ungesteuert motivieren kann, und wann wir gesteuert eine Erkenntnis anstreben, die auch fremdsprachlich ausgedrückt werden kann. Folgende Schritte und Maßnahmen sind für die didaktisch-methodische Entscheidungsfindung wichtig:

1. Bestimmung des didaktischen Rahmens (Lernende: Alter, Sprachniveau, kulturelle Prägung, Vorwissen, curriculare Vorgaben etc.).
2. Überlegungen zur Auswahl und Eignung des Bildes:
   a) Kunstbilder sollen vor allem *episches Potenzial* besitzen, aber auch *rätselhaft, unerklärt und geheimnisvoll* sein (vgl. Charpentier: 1997),
   b) Überlegungen zur Bildherkunft (deutschsprachiger Raum, ‚eigene' Kultur, Weltkultur),
   c) Informationen zu Künstler, gesellschaftlichem Kontext und aktueller Rezeption,
   d) Bekanntheit des Bildes,
   e) Qualität der Kopie.
3. Inhaltsanalyse, Festlegung der Schwerpunkte, Feinziele
   a) Sprachlicher Schwerpunkt in Abhängigkeit von b) und c),
   b) Inhaltlich-kultureller Schwerpunkt (Thema, Künstler, Zeit),
   c) Künstlerischer Schwerpunkt (Bildart, Bildkomposition; Farben, Symbole etc.).
4. Verlaufsplanung

Es bieten sich verschiedene Vorgehensweisen an, die anhand des ausgewählten Bildes spezifiziert werden:

Konzept A: Erfassen des Bildes in Schritten (vgl. Charpentier 1988):
1. Einstimmung, 2. Perzeption, 3. Rezeption, 4. vertiefende Interpretation, 5. Transfer/Rückbezug/Weiterführung

Konzept B: Einheit von Lehrziel und Realisierung (nach Grätz: 1997: 6)

PHASEN	DIDAKTIK	METHODIK
1	**Einstimmung** (Weltbilder, Wertungen) **Hintergrund**	**Fragen** (Vorverständnis, Hinführung)
2	**Präsentation** (Wahl des Versuchswegs) **Problem**	**Musik/Bild** (Darbietung/Reaktionen)
3	**Objektivierung** (Untersuchungsdurchführung) **Problemspezifizierung**	**Arbeitsauftrag**
4	**Rückwendung** (Bewertung alter Weltbilder) **Hypothesenbildung**	**Zusammenführung** (Prüfung, Verallgemeinerung)
5	**Distanzierung** (Reflexion neuer Wege) **Operationalisierung**	**Zukunft** (Erkenntnis, Anwendung)

Konzept C: 4-Schritt-Modell (vgl. Charpentier 1997)

1. Betrachten, Entdecken, Beschreiben
   a) genaues Betrachten, langsames Bildlesen (Entdeckungsreise)
   b) Leitfrage: *Was siehst du?* (individuelle Notizen)
   c) Leitfrage: *Was fällt dir auf?*
   d) Es entsteht eine erste Bildbeschreibung
2. Nachdenken, Fragen
   a) Reflexionsphase (Gedanken über Personen, Ort, Geschehen, Stimmung)
   b) Leitfrage: *Was fällt dir ein?*
   c) Leitfrage: *Welche Fragen hast du an das Bild?*
   d) Fragen, Vermutungen, Hypothesen
3. Schöpfen, Gestalten
   a) Schriftliches Formulieren der Einfälle
   b) Idee weiterspinnen (Textsorten: Geschichte, Märchen, Krimi, Gedicht, Brief ...)
4. Erweitern, Vertiefen
   a) Sensibilisieren für das Typische einer Kunstepoche
   b) Charakteristisches des Malers erkennen, seine künstlerische Entwicklung
   c) Informationen zum Künstler
   d) Diskussion, neue Geschichte

Der Erfolg bei der Arbeit mit dem Kunstbild hängt wesentlich davon ab, ob den Lernstrategien (Bereitstellungsstrategien, Verarbeitungsstrategien Erschließungsstrategien) auch motivierende Verfahren zugeordnet werden.
Das beginnt schon damit, die Lernenden an der Auswahl des Bildes und der Aufgaben zu beteiligen, ehe die oben beschriebenen Schritte begonnen werden:

(1) Welches Bild möchtet ihr näher kennen lernen?
(2) Was interessiert euch an diesem Bild?

Diese Maßnahme impliziert bereits ein leicht gesteuertes globales Betrachten des Bildes. Weitere Verfahren werden u.a. von Charpentier (1988) vorgeschlagen:

a) Erinnerung an ein kurz betrachtetes Gesamtbild
b) Von in sich geschlossenen Bildteilen zum Gesamtbild
c) Vom Detail zum Gesamtbild
d) Vergleich motivgleicher Bilder eines Malers aus verschiedenen Schaffensperioden
e) Vergleich motivgleicher Bilder von verschiedenen Malern

f) Vergleich von Kunstbild und Realität
g) Vergleich mit Varianten oder Parodien
h) Einbeziehen von Meinungen, Kommentaren und Zitaten (Intertextualität) zum Bild

5. Sprechende Bilder

Es ist hier leider nicht der Platz, beispielhafte Kunstbilder sichtbar zu machen und mit detaillierten Vorschlägen zur Didaktisierung zu versehen. Man kann, wie das ausführlich und überzeugend bei Badstübner-Kizik (2002: 12ff.) nachzulesen ist, viele Ziele mit dem Einsatz von Kunstbildern realisieren, wobei letztlich die Fähigkeit der interkulturellen Kompetenz im Zentrum steht. Es geht u. a. darum, mit welchem Bild und welchen Verfahren eine ästhetische Sensibilität gefördert wird, die eine bereichernde Nuance bei der Erschließung neuer Welten und Weltsichten sein kann. Integrativer Fremdsprachenunterricht bedeutet ja nicht, dass alle möglichen Schwerpunkte, die um das sprachliche Hauptziel gruppiert werden komplex und in gleicher Weise und Dominanz realisiert werden. Manche Bilder sind besonders gut für das Wahrnehmungstraining, andere wieder für Deutung, Interpretation und Wertung prädestiniert. Ein Bild kann in lustbetonter Weise relativ schnell zu einem anderen nahe liegenden Gegenstand des Unterrichts führen. Für die landeskundliche Akzentuierung sind wohl der Informationswert des Bildes und sein biographisch-historisch-gesellschaftlicher Kontext wesentlich. Nie aber sollte der ästhetische Gesamteindruck eines Kunstbildes ‚zerarbeitet' werden.
Die ausgewählten ‚sprechenden' Bilder erfüllen nach unserer Erfahrung die Anforderungen an einen interkulturell orientierten Sprachunterricht, d. h. sie sind u. a. kulturell-künstlerisch repräsentativ und pädagogisch relevant, besitzen narrative Potenzen, sind bildkünstlerisch interessant, thematisch spannend, regen zu subjektiver Reflexion an und lassen den Wunsch nach Kommunikation entstehen.

Guttorm Valkeapää: „Der Lebenslauf eines Lappen" (1933)
(Standort: Staatliche Museen zu Berlin. Preußischer Kulturbesitz. Museum europäischer Kulturen Berlin)
Das in Kupfer geritzte Bild eignet sich gut zur Sensibilisierung für andere Sicht- und Gestaltungsweisen.
Die Bilder der Sami „... sind u. a. gekennzeichnet durch die fehlende perspektivische Vorstellungsgabe und die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: Unterschiedliche räumliche und zeitliche Dimensionen werden auf einer Fläche dargestellt" (Karasek 1999: 400). Die Hypothesen und Deu-

tungen der Lernenden können mit dem Katalogtext zum Bild verglichen und überprüft werden. Andersherum wäre es auch möglich, den Text vorzugeben und den Fähigkeiten der Lernenden entsprechend bildhaft umsetzen zu lassen und das Originalbild zur Selbstüberprüfung des Textverstehens heranzuziehen:

> *Ein Kleinkind verbringt seine ersten Jahre in einer Trage,*
> *die auf der Wanderung von Rentieren transportiert wird.*
> *Am Lagerplatz hängt sie an einer Birke.*
> *Das heranwachsende Kind spielt in der Nähe des Zeltes.*
> *Dem jungen Erwachsenen wird zur Wanderung eine Herde anvertraut.*
> *Nach Brautwerbung und Verlobung wird das Hochzeitsfest auf dem Kirchplatz gefeiert.*
> *Mann und Frau stehen vor ihrem Zelt.*
> *Der Mann stirbt auf der Winterwanderung und wird auf seinem Schlitten*
> *auf den Friedhof gefahren, wo er später begraben wird*
> (Karasek 1999: 402).

Pieter Bruegel der Ältere (1520/30–1569): „Die niederländischen Sprichwörter" (1559)

(Standort: Gemäldegalerie. Staatliche Museen zu Berlin. Preußischer Kulturbesitz; *im Museum gibt es ein Poster, eine CD-ROM und ein Kunstfoto 19 x 13 cm mit Verzeichnis der Sprichwörter.*)

a) Inhaltlich-kultureller Schwerpunkt: z. B. Werte und Normen in Vergangenheit und Gegenwart am Beispiel von Sprichwörtern und Wendungen
b) Künstlerischer Schwerpunkt: z. B. symbolische Bedeutungen

Rembrandt van Rijn: „Student mit Pfeife neben einem Tisch mit Büchern" („Der lustlose Student") (um 1628)

(Standort: Musée des Beaux Arts Lille; *bis 2003 wurde das Gemälde Pieter Codde zugeschrieben. Daher sind Poster und Fotos unter diesem Maler zu suchen. Dieses Bild wurde noch nicht eingesetzt und ist dem Jubilar gewidmet.)*

a) Inhaltlich-kultureller Schwerpunkt: z. B. Kulturthema ‚Lernen' in Vergangenheit und Gegenwart. Reflexion über die eigene Lebenssituation, das eigene Lernen und Studieren.

> „So lässt sich das Bild als Reflexion der eigenen Lage verstehen. Der junge Mann hängt seine Studien an den Nagel, der auch wirklich an der Wand zu sehen ist" (Speicher 2006).

b) Künstlerischer Schwerpunkt: z. B. Vergleich mit Selbstbildnissen von Rembrandt. Hypothesen zur Identität des dargestellten Studenten. Vergleich

mit Rembrandts Darstellungen seines Sohnes Titus beim Lesen und Schreiben.

Marc Chagall (1887–1985): „Ich und das Dorf" (1911)

(Standort: Museum of Modern Art, New York)

Es gibt Kunstbilder für jede Alterstufe und jedes Sprachniveau. Chagalls Bild ist für Kinder gut geeignet. Die Potenzen von Farben und Formen für das Erlernen von Sprachen sind mehr oder weniger bekannt, aber vielleicht noch nicht voll erschlossen:

> *„Das Bild „Ich und das Dorf" besteht aus vielen Geschichten, Formen und Farben – wie ein Kaleidoskop, das beim Drehen immer neue Bilder entstehen lässt ..."* (Höpler 1998: 2).

Wolfgang Mattheuer (1927–2004): „Hinter den sieben Bergen" (1973)

(Standort: Museum der bildenden Künste, Leipzig. *Im Museum gibt ein Poster und eine Kunstpostkarte des Gemäldes.*)

a) Inhaltlich-kulturelle Schwerpunkte: z. B. Ideale, Utopien (Sozialismus), (Des-)Illusionen. Historisch-gesellschaftlicher Kontext (DDR); Biographie des Künstlers

b) Künstlerische Schwerpunkte: z. B. Bedeutungen von Symbolen, Metaphern und Anspielungen (*Eiapopeia*); Bildvergleich (motivgleiches Bild anderer Maler) mit Eugène Delacroix: Die Freiheit führt das Volk an (1830); (Standort: Paris, Musée National du Louvre).

Motivgleiches Bild von Mattheuer: „Der Zeitungsleser" (Hinter den sieben Bergen), 1969.

(Standort: Kunstsammlung im Stadtmuseum Jena)

> *Hinter den sieben Bergen / Hinter den sieben Bergen spielt die Freiheit. / Hinfahren sollte man. / Sehen müßte man's / Mit eigenen Augen, / das Schöne; / die Freiheit spielt mit bunten Luftballons. / Und andere fahren hin / Mit Panzern und Kanonen – – / Um nachzuschaun. / Und die Freiheit / Spielt nicht mehr am Himmel: / Dort schiebt der Wind die Wolken.* Wolfgang Mattheuer am 9. September 1968. (zitiert in Hoffmann 2006)

‚Intertextualität': Heinrich Heine: Deutschland. Ein Wintermärchen

> *„Sie sang das alte Entsagungslied,*
> *Das* ***Eiapopeia*** *vom Himmel,*
> *Womit man einlullt, wenn es greint,*
> *Das Volk, den großen Lümmel"*

6. Literaturverzeichnis

Badstübner-Kizik, Camilla (2002), „Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde", in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 6, Nr. 3. http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/startbei.htm (Stand 22.10.06)

Barkowski, Hans (2001), „Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel … Annäherung an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas interkulturelles Lehren und Lernen", in: Karin Aguado / Claudia Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag,* Baltmannsweiler, 297–312.

Barth, Walter (1985), *Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht*, Frankfurt/Main, Bern, New York.

Belting, Hans / Dilly, Heinrich / Kemp, Wolfgang / Sauerländer, Willibald / Warnke, Martin, Hrsg. (2003), *Kunstgeschichte. Eine Einführung*, 6. Aufl. Berlin.

Charpentier, Marc u.a. (1988), *Bild als Sprechanlaß. Kunstbild*. Goethe-Institut.

Charpentier Marc u.a. (1997), „Entdecken – Erzählen – Schreiben. Kunstbilder als Schreib- und Bildungsanlass im Unterricht", in: *Fremdsprache Deutsch*, 17, 9–13.

Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (2006), „‚A long and winding road …' – Von der ‚Landeskunde' zur interkulturellen Sprachdidaktik", in: dies. / Ekkehard Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Themenschwerpunkt: Sprachdidaktik – interkulturell* Sonderdruck/Offprint, Tübingen, 3–27.

Grätz, Ronald (1997), „Kunst und Musik im Deutschunterricht", in: *Fremdsprache Deutsch*, 17, 4–8.

Hauskeller, Michael (1998) *Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danton*, München.

Hellwig, Karlheinz (1995), „Bildkunst im Fremdsprachenunterricht als Weg zu prozeßorientiertem Lernen", in: Friedrich W. Block / Hermann Funk / Sabine Grosser (Hrsg.), *Kunst-Sprache-Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen*. München: Goethe Institut = Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 3, 230–246.

Hellwig, Karlheinz (1996), „Sehen und hören, empfindend verstehen und sprechen – Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht", in: Gabriele Blell / Karlheinz Hellwig (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht,* Frankfurt/ Main u.a., 15–31.

Höpler, Brigitta (1998), *Marc Chagall: das Leben ist ein Traum*, München; New York.

Hoffmann, Dirk (2006), *Kunstsammlung im Stadtmuseum Jena*. http://www.stadtmuseum.jena.de/index.php?cmd=stm_kunsts (Stand 17.10.06)

Karasek, Erika u.a. (1999), *Faszination Bild. Kultur – Kontakte – Europa*, Ausstellungskatalog zum Pilotprojekt, Berlin: Staatliche Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz. Museum Europäischer Kulturen = Schriftenreihe Museum Europäischer Kulturen, Band 1.

Kobbert, Max J. (1986), *Kunstpsychologie,* Darmstadt.

Mäckler, Andreas (2003), *1460 Antworten auf die Frage: was ist Kunst?* Köln.

Pessoa, Fernando (2006), *Das Buch der Unruhe*, Zürich.

Rathje, Stefanie (2006), „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts", in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 11/3. http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/**Rathje**1.htm (Stand 22.10.06)

Scholz, Oliver R. (2004), *Bild, Darstellung, Zeichen*, Frankfurt/Main.

Speicher, Stephan (2006), „Der Studienabbrecher", in: *Berliner Zeitung* vom 5. September 2006, S. 24.

Wicke, Rainer E. (2000), *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*, München.

Barbara Biechele, Jena

„Ich sehe was, was du nicht siehst" – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache

Hans Barkowski bot im Herbst 1998, im Rahmen seiner Lehrtätigkeit in Jena, u. a. auch ein Seminar zum Zweitsprachenerwerb mit Film an. Das traf auf mein besonderes wissenschaftliches Interesse, und ich wurde eine der Teilnehmenden. Wir arbeiteten in diesem Seminar u. a. auch mit dem Video-Film „Korkmazlar", einem Spielfilm für Lernende des Deutschen als Zweitsprache mit integrierten Sprachlernangeboten. Hans Barkowski, Initiator, Ideengeber, Mitautor des Projektes und Verantwortlicher für das sprachdidaktische Konzept, beschreibt dieses im Begleitmaterial folgendermaßen:

> „Wir wollten einerseits das Unterhaltungsgenre des Spielfilms treffen und andererseits das Thema ‚Zweitspracherwerb' darin aufnehmen, beispielhaftes und missglücktes Kommunikationsverhalten vorführen, Lernangebote machen. Für realistische Spielfilmhandlungen bedeutet das: Die Protagonisten selbst müssen Betroffene, müssen Zweitsprachenlerner sein." (Barkowski 1994: 9)

Das Projekt „Korkmazlar" macht zum einen den Ideenreichtum und die Haltung von Hans Barkowski in Bezug auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache sinnfällig, zum anderen zeigt es, wie vielfältig und effizient die Möglichkeiten von Spielfilmen im Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht sein können.
Im folgenden Beitrag sollen Reflexionen zu ausgewählten Aspekten des Lernens mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache vorgestellt werden.

1. Anmerkungen zu Film und filmwissenschaftlichen Aspekten mit Bezug auf Kontexte des Unterrichts Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

1.1. Was ist Film?

„Filme oder auch Fernsehsendungen vermitteln ihre Botschaft bekanntlich über das Bild bzw. über Bildfolgen *u n d* über den Ton (also Dialoge, Musik, Geräusche), wobei die auditiv gegebenen Informationen die visuellen ergän-

zen und effektvoll unterstreichen oder auch konterkarieren, ironisch oder ahnungsvoll zuspitzen können", schreibt Korte (1999: 13).
Film ist nicht Abbild der Wirklichkeit, sondern ist, bezogen auf das Kriterium der Abbildung von Realität, gedankliche Konzeption von Welt, auf die sich die Mitglieder einer Kultur verständigen und durch die über ein Arsenal von Annahmen und Erkenntnissen geregelt ist, welche Aussagen über die Welt gültig sind, welche nicht. Film ist realistisch durch die dargestellten Handlungen, Personen und Sachverhalte im Sinne der herrschenden Realitätskonzeption, d. h. realistisch ist die Darstellung dann, wenn sich die Darstellung eines Sachverhaltes so zutragen könnte. Das Kriterium der Authentizität zielt auf die Glaubwürdigkeit des Gesamtkommunikats Film und schließt die Vermittlungsinstanzen Kamera und Team mit ein (vgl. Borstnar/Pabst/Wulff 2002: 29ff).
Die Filmstory erzählt von Ereignissen, die sie in vielschichtigen spezifischen Strukturen medialer Darstellung, in Plots, realisiert. Der Übergang von der Story zum Plot geschieht durch Formen der Transformation, z. B. Veränderungen der Vollständigkeit, Reihenfolge, Informationsdichte u. a. Diese stellen für den Filmemacher Optionen dar, die er nutzen kann, aber nicht muss (vgl. Schwan 2001: 24ff).
In Filmen gehören Inhalt und Form unabdingbar zusammen, zuweilen vermittelt sogar stärker die Form das, was sie erzählen. Das Wissen über die spezifischen Zeichen von Bild und Ton ist im Umgang mit Filmen im Unterricht eine wesentliche Basis. Deshalb sollen die folgenden Gedanken einige Anregungen zum Verstehen filmsemiotischer Zusammenhänge geben.

1.2. Aspekte der Wahrnehmung von Film: Anmerkungen zur Filmsemiotik

Die Semiotik untersucht verschiedene Zeichen, aus denen sich eine Darstellungsform zusammensetzt, beschreibt die Regeln ihrer Verknüpfung sowie die Kombination verschiedener Darstellungsformen (Ballstaedt 1997: 9).
Nach Peirce (1903; 1983: 64ff.) werden drei Typen von Zeichen unterschieden: Icon, Index und Symbol. Die Beziehung zum Gegenstand basiert bei ikonischen Zeichen auf einem Abbildverhältnis, auf Ähnlichkeit; indexalische Zeichen, auch An-Zeichen für etwas, verweisen auf die Folge von etwas, evozieren Rückschlüsse auf etwas, einen Grund oder eine Ursache; symbolische Zeichen sind von Zeichennutzern durch Konvention festgelegt, so z. B. Laut- oder Schriftzeichen, Zahlen, Noten u. a.
Jeder Zeichentyp hat eine bestimmte Semantik (Bedeutungen der einzelnen Zeichen), eine Syntaktik (es gibt bestimmte Regeln, nach denen die Zeichen simultan oder sukzessiv verknüpft und kombiniert werden) und Pragmatik

(es gibt bestimmte Ziele und Absichten, für die die Zeichen kommunikativ genutzt werden) (vgl. u. a. Ballstaedt 1997: 9).

Die Semiotik des Films realisiert sich durch Implementation dieser drei klassischen Zeichenarten. Film mischt das Zeichenrepertoire, verwendet vor allem ikonische Zeichen (bildhafte Wiedergabe von Protagonisten und Artefakten in einer konkreten Raum-Zeit-Konstellation, dabei Farben, Licht u. v. a.), akustische Zeichen, die Ikonisches wie Symbolisches assoziieren lassen (Sprache/Verbales und Paraverbales, Geräusche, Musik, Stille ....), sowie indexalische Zeichen, die, insbesondere in diesem Medium, als Mittel der Steigerung und Aufrechterhaltung von Spannung, kombiniert mit jedem anderen Zeichentyp, Verwendung finden. Ein Blick, eine Geste, ein Accessoire, ein bestimmtes Geräusch wie auch eine bestimmte Kameraeinstellung oder -perspektive u. v. a. sind An-Zeichen für etwas, was im Film Bedeutung trägt.

„Die Rolle des Bildes in den kulturellen Prozessen und insbesondere in der Semiotik des Films ist ausgesprochen schwer zu durchdringen.", schreiben Zu Hüningen/Wulff 2005: 468f) und ergänzen: „Visualität ist einerseits ein Primum, eine Voraussetzung und Bedingung des filmischen Zeichenverhältnisses. Es ist andererseits abgeleitet und begründet aus dem kommunikativen Kontrakt des Filmes mit dem Zuschauer."

Wie ist die Vielschichtigkeit filmsemiotischer Ebenen, auch mit Blick auf Rezeptions- und Interpretationssituationen im Fremdsprachenunterricht, zu erhellen?

Die Bilder im Film zeigen Personen in Raum- und Zeitrelationen, stellen Objekte dar, d. h. sie evozieren primäre Prozesse der Identifikation und sekundäre Verarbeitungen, die zu Interpretationen führen. Sie produzieren durch ein spezielles Arrangement der Bilder, durch deren Montage, Gestaltung und Inszenierung auch deren Wahrnehmung und letztlich deren subjektives Sinnverstehen.

Ausgewählte, das Geschehen tragende Zusammenhänge – bei Bezug auf die filmischen Bausteine Bild und Ton – entdecken, verstehen und verbalisieren zu lassen sind m. E. der Schlüssel zu filmadäquatem, aktivem und lernerorientiertem Umgang mit Film.

> „Das Bild zeigt das, was geschieht, so, dass der Zuschauer sieht, was geschieht. Es zeigt das relevante Geschehen, keine Peripherie. Wenn es Randständiges zeigt, zeigt es das strategisch, zu gewissen Zwecken. Gemeinhin zeigt der Film, was nötig ist. *Szenische Zentrierung* regiert die Bildwahl." (Zu Hüningen/Wulff 2005: 470)

Lernen mit Film heißt Sehen lernen, heißt vielfältige Möglichkeiten zum genauen Wahrnehmen filmischer Zeichen einräumen. Handlungsorientierte

Aufgaben, die Beobachtungen in Bezug auf verschiedene Zeichenkonstellationen des Films auslösen, steuern und in einem gemeinsamen Diskurs interpretieren und zusammenfügen, bieten dafür die didaktische Basis. Methodisch sollte Wissen um filmische Zeichen vermittelt werden, sollten Aufgaben mit Angeboten (Arbeitsblätter zum Markieren, Ergänzen, Ordnen, Zuordnen, Eintragen u. a.) das Gelingen der Aufgaben bei noch ungeübtem Umgang mit Film sichern.

Aufgabenbeispiele:

- Film verstehen heißt Bild und Ton verstehen. Beobachten Sie folgende Sequenz und sammeln Sie in Kleingruppenarbeit alles, was Sie sehen / was Sie hören.
- Kameraeinstellung Totale als bewegtes Bild: Wo ist das? (Kontinent, Land, Region, Stadt ...) Wann ist das? (Jahrhundert, Jahrzehnt, Jahreszeit, Tag ...) Welche Stimmung wird erzeugt? Wodurch? Was ist das für ein Film?
- Beobachten Sie die Mimik der Figur und die Kameraeinstellung/-perspektive. Was fühlt/denkt die Person? Wie wird sie gezeigt? Warum?
- Beobachten Sie die Protagonisten. Sammeln Sie Informationen zu Aussehen, Stimme, Bewegungen, Haltungen u. a. Was macht die jeweilige Rolle deutlich?
- Sammeln Sie Informationen zu Handlungsräumen. Wer lebt dort? Wie lebt man dort? Welche Artefakte sind Ihnen bekannt, welche fremd?
- Erfassen Sie die Handlungszeit des Films. Was erkennen Sie in den bewegten Bildern?
- Sehen Sie folgende Sequenz ohne Ton. Besprechen Sie in der Gruppe alles, was Sie sich im Ton vorstellen (Geräusche, Stimmen, Musik, Stille ...).
- Hören Sie in folgender Sequenz nur den Ton. Besprechen Sie in der Gruppe die bewegten Bilder (Protagonisten, Kostüm, Raum, Positionen und Bewegungen im Handlungsraum, Kamera, Ausstattung ...).

1.3. Filmverstehen als wissensbasierte konstruktive Verarbeitung

Das Wissen um Prozesse der kognitiven Informationsverarbeitung hat in der Methodik der Sprachrezeption einen Paradigmenwechsel herbeigeführt. Die wissensgesteuerten Prozesse erfuhren dabei eine besondere Beachtung. Textvorentlastungen und Strategien der Verknüpfung neuen Wissens mit bereits vorhandenem gelten gegenwärtig als gesicherte und in der methodischen Praxis etablierte Verfahren.

Auch das Lernen mit Film sollte als autonom-subjektive, medienspezifische, intentionale Rezeption und Konstruktion angelegt sein (vgl. Biechele 2006a: 324f).

Ohler (1990: 43ff) entwirft einen Theorieansatz der kognitiven Filmverarbeitung, in dem die mentalen Operationen, die Prozesse der Verarbeitung und Speicherung des Films im Gedächtnis, dargestellt werden. Die Qualität dieser Verarbeitungsprozesse ist abhängig von dem überdauernd gespeicherten Wissen des Rezipienten, das nach Ohler (ebd.) als generelles Weltwissen, narratives Wissen und Wissen über filmische Darbietungsformen aktiv wird.
Das generelle Weltwissen setzt der Rezipierende beim Verstehen von Film ebenso ein wie bei allen Prozessen der Informationsverarbeitung, bekannt als top-down-processing. Dabei können Fehldeutungen oder Nichtverstehen auftreten, wenn die notwendigen Vorwissensschemata nicht vorhanden sind.
Das narrative Wissen spielt für die Qualität der Filmverarbeitung die zentrale Rolle. Es umfasst das Wissen über typische Plots, Protagonistenrollen, Handlungssettings und Handlungssequenzen im Rahmen typischer Genres.
Das Wissen über filmische Darbietungsformen, z. B. Einstellungsgrößen, Schnitte, Zooms, Kameraperspektiven, Toneffekte oder Musik, Kamerafahrten, Montage u. a. schaffen die Basis für das Verstehen und tiefe Verarbeiten der filmischen Narration sowie für eine filmästhetische Wertung. Dieses Wissen wird vom Rezipienten in mehreren Lernstufen erworben (vgl. Wuss 1986, zit. nach Ohler 1990: 49f), anzunehmen als Stufen einer präattentiven, attentiven und schließlich elaborativen Verarbeitung.
Methodik des Films im Unterricht sollte demnach top-down-Prozesse vorbereiten, sichern und in Interaktion mit den Informationen des Films durch Aufgaben in die Tiefe führen. Da Lernende zum einen über unterschiedliche Weltwissenskompetenz verfügen, zum anderen aber auch über ein unterschiedliches Repertoire an narrativem und filmspezifischem Wissen, sind Vorentlastungen für jede dieser Komponenten zu planen.
Aufgaben initiieren Konstruktionen der Lernenden, in denen das Vorwissen als Ressource eingebracht und in Situationen sozialen Lernens produktiv wird. Dabei steht das Was und Wie des Films im Fokus der Beobachtungen und Recherchen.
Protagonistenrollen und -beziehungen, Handlungssituationen und deren Entwicklungen, Geschichtenstrukturen u. a. sollten bei mehrmaliger Präsentation von ausgewählten Sequenzen des Films beobachtet, analysiert und interpretiert werden. Dabei ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für einen Kulturvergleich.
Filmische Darstellungsmittel und deren Wirkungen sollten im Unterricht thematisiert werden. Beobachtungsaufgaben zur Realisation von Inhalt, Reflektionen zur Umsetzung des Inhalts mit Mitteln der Filmsprache sollten Teil der Arbeit mit Filmen sein und sind damit Schritte zur Filmanalyse.

Aufgabenbeispiele:

- Erstellen Sie in Gruppenarbeit ein Poster mit dem Figurenfeld (der Sequenzen X Y). Stellen Sie graphisch die sozialen Beziehungen zwischen den Figuren dar. Ergänzen Sie bei jeder Figur Persönlichkeitsmerkmale, die soziale Rolle, besondere Eigenschaften, Beziehungen, Wünsche, Wertvorstellungen u. a.
- Sehen Sie Rollenklischees bei den handelnden Figuren? Worin zeigen sich diese?
- Schreiben Sie in der Gruppe (4–5 Mitglieder) die Story weiter. Planen Sie dann die filmische Umsetzung (Regie, Kamera, Geräusche, Musik).

1.4. Aktive Verarbeitung von Film: Anmerkungen zu Inferenzprozessen

In „Inferenzen – Basis des Sprachverstehens" betonen Rickheit/Strohner (1990: 532f) die besondere Bedeutung von Inferenzprozessen für das Textverstehen, da Informationen „nicht eindeutig, exakt und vollständig sind, sondern vielmehr mehrdeutig, vage und unvollständig ...", und sie verstehen Inferenzen als „die Bildung neuer semantischer Information in einem gegebenen Kontext ...".

Inferenzprozesse sind, auch beim Verstehen von Film, unabdingbar, da die Bild-Ton-Oberfläche viele Informationen nicht bereitstellt. Der Zuschauer ergänzt gewesene Handlungen, anzunehmende Motive und Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen, Wertvorstellungen von Protagonisten, die deren Verhalten steuern, Charakteristika von Figuren, nicht gezeigte Räume oder Zeitpunkte, in denen Handlungen stattgefunden haben müssen u. v. a., um das Gesehene zu vervollständigen sowie auszuweiten und für sich selbst zu Sinnhaftigkeit zu führen. Diese „Informationslücken" werden – auch in ausdrücklicher dramaturgischer Absicht – mit dem Repertoire semiotischer Zeichen in Bild und Ton erzeugt, aktivieren den Verarbeitungsprozess und evozieren durch ihr emotional-affektives Erlebenspotential das Konstruieren von elaborativen Inferenzen, d. h. das Einbeziehen eines besonders breiten und tiefen Spektrums an eigenem Wissen und persönlichen Erfahrungen in den Verstehensprozess.

Andererseits kann Film – durch seine Abbildungsmöglichkeiten in Bild und Ton sowie durch die Montage seiner Narrationsstruktur – Verstehen so steuern, dass Inferenzprozesse positiv beeinflusst werden. Missverstehen durch zu geringes weltbezogenes Vorwissen, eingeschlossen Diskrepanzen in Bezug auf das kulturbezogene Wissen, das u. U. auch „falsche Inferenzen" bewirkt (Rickheit/Strohner 1990: 541), kann in größerem Maße ausgeschlossen werden als beim Verstehen von bloßen Schrift- bzw. Hörtexten.

Für das Verstehen eines Films aus einer fremden Kultur ergeben sich Potenzen durch das bewegte Bild, durch Musik und Geräusche, die auch kulturell bedingte Informationsbrüche leichter vermeiden lassen.

Möglichkeiten für Inferenzprozesse sehe ich z. B. in folgenden Bild-Ton-Relationen:

- das bewegte Bild ergänzt die verbale Information,
- das bewegte Bild beseitigt Ambiguitäten der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Aussage, konkretisiert immanent kulturspezifische Besonderheiten,
- das bewegte Bild übernimmt Teile der verbalen und nonverbalen Aussage,
- das bewegte Bild modifiziert Teile der verbalen und nonverbalen Aussage u. a.

Inferenzprozesse verlaufen in unmittelbarer Interaktion mit schemabasierten Antizipationen des Zuschauers. Zu Hüningen/Wulff systematisieren das Wahrnehmen und Sinnverstehen von Film als ein *„multimodales Geschehen"* (2005: 479), realisiert in verschiedenen Erwartungsstrukturen des Zuschauers.

Diese Erwartungsstrukturen, die der kompetente Filmrezipient aktiv einsetzt, sollen im Folgenden besprochen und für didaktisch-methodische Umsetzungen weitergedacht werden:

1. *Multimodalität* in ihrem psychologischen Sinn; die Explizitheit des audiovisuellen Geschehens, das die sinnliche Totalität einer Szene als Ausweitung begreift und eine Indizierung der anderen Sinne bewirken kann.
2. *Multikategorialität,* die unmittelbar aus den Rahmen begründet werden kann, in denen das Bild steht (Rollen und Kasusrahmen, narrative Funktionen, generisch typische Konfliktstrukturen, Personenkonstellationen u. a.) und als deren Instantiation das Bild gelesen werden kann.
3. *Weltwissen,* weil alle Bilder, die auf eine vorfilmisch-vorbildhafte Realität verweisen, ohne vorhandene Wisensschemata als Erwartungsstrukturen nicht identifizierbar wären.
4. *Stilwissen,* das wie eine Art Filter gedacht werden kann, der die visuelle Gestaltung regiert. Stilwissen ist mehrfach interdependent: textuell gebunden, stilrichtungsgebunden, generisch gebunden.

Die Erwartungsstrukturen eines Filmrezipienten machen sinnfällig, wie aktiv die Vorwissensstrukturen wirken, wie sie seine Rezeption steuern und beeinflussen.

Sie ermöglichen überdies, Filmgenres bzw. -gattungen in Bruchteilen von Sekunden zu identifizieren und bei filmbezogener Kompetenz auch, „gute" von „schlechten" Filmen zu unterscheiden.

Aufgabenbeispiele:

- Das bewegte Bild erzählt viel mehr als man über den gesprochenen Text erfährt. Sammeln Sie in der Gruppe Informationen zu Protagonist(en) X Y, die durch Mimik, Gestik, Körperhaltung, Verhalten im Raum, Kleidung, Kameraführung ... vermittelt werden. Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse dann als Gruppe.
- Wie wird Protagonist X das Problem lösen? Welche Gestaltungsformen in Bild und Ton leiten und stützen Ihre Annahme?
- Was ist anders in der Szene, als Sie es erwartet haben? Gibt es dafür kulturell bedingte Gründe?
- Bewerten Sie die Verhaltensweise der Figur X. Welche Begründungen für deren konkretes Handeln und Verhalten haben Sie im Film (Bild und Ton) entdeckt?

2. Zu Potenzfeldern von Film beim Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Film und Fernsehen als Medien für den Erwerb einer fremden Sprache und die Sensibilisierung für Merkmale einer fremden Kultur ermöglichen z. B. das Wahrnehmenkönnen von Landeskunde, mitgemeint von Daseinsformen der/einer fremden Kultur, schaffen Bedingungen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Sprachaufnahme in vielfältigen Handlungssituationen, sozialen Situationen und Raum-Zeit-Bezügen, bewirken die Schulung des Hör-Seh-Verstehens, die Entwicklung von Filmwissen und Medienkompetenz, eröffnen insbesondere auch Chancen für besseres fremdsprachliches Verstehen, einen günstigeren Verstehensprozessverlauf und einen größeren Lernzuwachs beim Lernen mit Audiovisuellem. Diese Potenzfelder werden ausführlicher bei Biechele (2006a: 309ff) besprochen.
Welche spezifischen Möglichkeiten Film für den Zweitsprachenlerner eröffnet, soll an dieser Stelle noch ergänzt werden. Der Zweitsprachenlerner erwirbt die Sprache in ungesteuerten und gesteuerten Erwerbssituationen, im sozialen Umfeld wie in Unterrichtskontexten.
Prozesse des Wissenserwerbs, der Kognition, der Sozialisation, Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung sind beim Zweitsprachenlerner unmittelbar an die Sprache gebunden und vollziehen sich in unmittelbaren gesellschaftlichen und sozialen Kontakten im Land der Zielsprache. Dabei ist die Vielfalt der Begegnung mit der Sprache wesentliches Ziel und Instrument, und diese Vielfalt kann durch die Rezeption von Filmen potenziert werden. Im Film erleben Zweitsprachenlernende sprachliches Handeln von Protagonisten in wahrnehmbarer sozio-pragmatischer Einbettung, z. B. sprachliche Routinen, um Wünsche auszudrücken, Handlungen zu initiie-

ren, Befindlichkeiten und Gefühle zu benennen, Aussagen zu bestätigen bzw. in Frage zu stellen u.v. a. Film spricht dabei durch die erzählte Geschichte, aber auch durch das direkte Wirken von nonverbalen und paraverbalen Zeichen den Zuschauer emotional-affektiv an, zieht ihn in seinen Bann (Biechele 1988: 274ff).
Es ergibt sich die Frage, inwieweit wissenschaftliche Ergebnisse zum Lernprozess pragmatisch-funktionaler Strukturen durch einen Zweitsprachenlernenden vorliegen und welche Rolle dabei medialem Input zugeschrieben werden kann.
Aus der Zweitsprachenerwerbsforschung selbst entstandene Modelle verlegen zwar den Kausalzusammenhang zweitsprachlichen Lernens von rein lernerinternen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten auf lernerexterne Faktoren wie die sprachliche Umgebung des Lerners und auf „solche Sprachverwendungskontexte, die ‚Bedeutungsverhandlung' erfordern – das fremdsprachliche Wissen, das Lerner sich durch Input und Interaktion aneignen sollen, ist aber bisher stets auf Morphosyntax und Lexik beschränkt", konstatiert Kasper (2000: 384), und sie ergänzt, dass sich der weitaus größte Anteil der Untersuchungen auf pragmatische Aspekte in der **Verwendung** der Zweit- oder Fremdsprache bezieht, nicht aber darauf, wie zweitsprachliches Handlungswissen **erlernt** wird. Kasper fasst die inhaltlichen Ergebnisse von Studien in Bezug auf die Erreichbarkeit pragmatischer Lernziele durch Unterricht mit einem optimistischen Resümee zusammen: „Pragmatik ist ganz überwiegend lehrbar in dem Sinne, dass durch gezielte unterrichtliche Maßnahmen Lernzuwachs erreicht werden kann."
Wie ist jedoch die Befundlage beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb? Es scheint möglich und notwendig – den Ansatz Barkowskis mit „Korkmazlar" (1994 u. a.) weiterführend – die Frage des ungesteuerten Erwerbs pragmatischen Wissens in Longitudinalstudien zu untersuchen, insbesondere des Erwerbs von Sprachhandlungs-Routineformeln und Automatismen. Dabei sollte und kann das Medium Film eine unmittelbare und ausdrückliche Rolle spielen.
Biechele hat bereits 1989 die Entwicklung eines komplexen Verstehens von Hör-Seh-Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache als „das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d. h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation" gefordert (Biechele 1989: 87).
Für Lerner im Zweitsprachenunterricht scheinen mir neben obigen Aufgaben zum Film vor allem auch solche geeignet, die im Sinne der „Language Awareness" (House 1997: 68ff) Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand richten

und z. B. pragmatische und diskursbezogene Muster der Sprachverwendung in konkreten Situationen entdecken, beobachten, besprechen und analysieren sowie mit Routinen ihrer Muttersprache vergleichen lassen.

Aufgabenbeispiele
(auch geeignet für Deutsch als Fremdsprache):

- Beobachten Sie die Aussagen der Figur(en) X Y in folgender Filmsequenz. Welche Intention erkennen Sie? Welche sprachlichen Muster (er)kennen Sie? Sind diese in dieser Situation geeignet?
- Sprechen Sie in der Kleingruppe über die sprachliche und nichtsprachliche Realisation in folgender Sequenz. Wäre dies in Ihrer Muttersprache so möglich? Achten Sie auch auf verbale und nonverbale Signale des Sprecherwechsels.
- Spielen Sie die Szene X Y nach. Variieren Sie die sprachlichen Muster.

3. Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Fragestellungen der Filmwissenschaft als Indizien für Filmauswahl und -verwendung

Spielfilme werden im Fremdsprachenunterricht häufig nicht eingesetzt, weil Lehrende Probleme bezüglich der einzubringenden Unterrichtszeit, des Vorbereitungsaufwandes, des nicht genügenden eigenen methodischen Wissens und Könnens und des tatsächlichen Lernzuwachses sehen, aber auch, weil sie unsicher sind bei der Auswahl eines geeigneten Beispiels.
Dennoch erfreuen sich filmische Medien für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht immer größerer Beliebtheit: deutsche Gegenwartsfilme von „Lola rennt" über „Sonnenallee" bis zu „Good bye Lenin" werden besprochen, Didaktisierungen veröffentlicht (vgl. z. B. D'Alessio 2000).
Filme/Videos/DVDs, sogar auf der Sprachkönnensstufe A1, erscheinen auf dem Lehrmedienmarkt, wie z. B. der „Videotrainer A1 – Übungen zum Video geni@l" (Biechele 2006b).
Abschließend soll ein kurzer Blick auf filmwissenschaftliche Fragestellungen sinnfällig machen, welche Überlegungen die Filmauswahl transparenter machen können.
Verfahren der Filmanalyse zielen auf Untersuchung der Vielfalt der Wechselbeziehungen zwischen Film und jeweiliger landeskundlicher Realität, d. h. auf die Erhellung gesellschaftlicher, politischer, kultureller, historischer, sozialer u. a. Bezugsbedingungen. Durch die Beantwortung folgender vier Fragen, die Korte (1999: 21) „Dimensionen der Filmanalyse" nennt, ergibt sich für Lehrende eine erste Antwort in Bezug auf die unterrichtliche Eignung eines bestimmten Films:

- Filmrealität: Was ist der Inhalt des Films und wie wird dieser erzählt?
- Bedingungsrealität: Warum wird dieser Inhalt, in dieser historischen Situation, in dieser Form filmisch aktualisiert?
- Bezugsrealität: In welchem Verhältnis steht die filmische Darstellung zur realen Bedeutung des Problems?
- Wirkungsrealität: Wie ist die zeitgenössische/heutige Rezeption?

Diese Fragen können durchaus auch direkt in Aufgabenformen für die Lernenden eingehen.

Die Film- und Fernsehanalyse formuliert ihre Zielsetzungen eindeutig. Sie dient der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung, der Steigerung des ästhetischen Genusses, der Gewinnung von Kenntnissen über audiovisuelle Medien und der genaueren Beschreibung und besseren Beurteilung von medialen Prozessen (Hickethier 2001: 3).

Borstnar/Pabst/Wulff (2002: 14) besprechen Ansätze, Fragestellungen und Methoden der Filmwissenschaft, von denen hier nur einige Fragestellungen zitiert werden sollen, da diese zeigen, wonach ein Lehrender entscheiden sollte und wie nah und ergiebig im Fremdsprachenunterricht an filmspezifischen Aspekten gearbeitet werden kann.

- Was ist schön/gut im Film? Wie ist er materialästhetisch beschaffen?
- Welche Codes verwendet der Film?
- Welche gesellschaftlich relevanten Themen behandelt der Film explizit oder implizit?
- Was und wie erzählt der Film? Wie setzt der Film literarische Vorlagen um oder wie ist sein Verhältnis zur Literatur?
- Wie wirkt Film auf wen?

Durch obige Anmerkungen aus der Filmwissenschaft und -analyse sollte nochmals eine filmisch adäquate unterrichtliche Verwendung postuliert und sollten einige Wege dorthin aufgezeigt werden.

Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans (1994), „Korkmazlar. Konzept und methodische Anregungen", in: *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Extrablätter für den Unterricht*, Mainz.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1997), *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*, Weinheim.

Biechele, Barbara (1988), „Verbale und nonverbale kommunikative Äußerungsformen bei der Entwicklung des komplexen Verstehens", in: Herder-Institut (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, 25, H. 5, 274–278.

Biechele, Barbara (1989), „Video im Sprachunterricht – zu ausgewählten Problemen der Theorie und Praxis eines neuen Mediums für den Fremdsprachenunterricht", in: Hans Schmigalla (Hrsg.), *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena*, 82–97.

Biechele, Barbara (2006a), „Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven", in: Hans Barkowski / Armin Wolff (Hrsg.), *Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Nr. *76*, Regensburg, 309–328.

Biechele, Barbara (2006b), *Videotrainer A1 – Übungen zum Video geni@l*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.

Borstnar, Nils / Pabst, Eckhard / Wulff, Hans Jürgen (2002), *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*, Konstanz.

D'Alessio, Germana (2000), *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre,* München.

Hickethier, Knut (2001), *Film- und Fernsehanalyse,* 3. überarb. Aufl., Stuttgart, Weimar.

House, Juliane (1997), „Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen*",* in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26. Jg., Tübingen, 68–87.

Kasper, Gabriele (2000), „Unterrichtsforschung zur Lernersprachenpragmatik – eine Forschungslücke", in: Gerhard Helbig / Karin Kleppin / Frank G. Königs (Hrsg.), *Sprachforschung im Wandel. Festschrift für Karl-Richard Bausch,* Tübingen, 383–402.

Korte, Helmut (1999), *Einführung in die systematische Filmanalyse*, Berlin.

Ohler, Peter (1990), „Kognitive Theorie der Filmwahrnehmung: der Informationsverarbeitungsansatz", in: Knut Hickethier / Heinz Winkler (Hrsg.), *Filmwahrnehmung*, Berlin, 43–57.

Peirce, Charles S. (1983), *Phänomen und Logik der Zeichen,* Frankfurt am Main.

Rickheit, Gert / Strohner, Hans (1990), „Inferenzen: Basis des Sprachverstehens", in: *Die neueren Sprachen*, H. 6, 527–532.

Schwan, Stephan (2001), *Filmverstehen und Alltagserfahrung: Grundzüge einer kognitiven Psychologie des Mediums Film,* Wiesbaden.

Zu Hüningen, James / Wulff, Hans J. (2005), „Ich sehe / Ich sehe etwas: Präsenz des Sehens und der Kontext der Bilder. Filmsemiotische Bemerkungen", in: Klaus Sachs-Hombach (Hrsg.), *Bildwissenschaft. Zwischen Reflexion und Anwendung,* Köln, 468–481.

Silke Demme, Jena

„... wo Fehler sind, da ist auch Erfahrung" (Tschechov) – auch beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen

Erfahrungen mit Fehlern beim Fremdsprachenlernen sind unterschiedlicher und sehr individueller Art. Fehler können frustrierend sein, zu negativen Bewertungen der fremdsprachlichen Leistung eines Lerners beitragen, die Kommunikation behindern und sicher könnte die Reihe der negativen Assoziationen noch fortgesetzt werden.
Aber: sie können auch faszinierend und von unglaublicher sprachlicher Kreativität sein und uns viel über die individuelle Erfahrung von Lernenden sagen, wie die folgende Erklärung des Begriffs FEHLER durch ein Kind, das Deutsch als Zweitsprache erwirbt, eindrucksvoll zeigt.

> „**FEHLER** Ist, wenn die Hand ist falsch gegangen.
> Wenn man etwas sagt, was man nicht sagen will.
> Du bist verliebt in Fehler." (Glantschnig 1996: 37)

Vermutlich teile ich mit der Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache und Autorin von „Blume ist Kind von Wiese" (Glantschnig 1996) eben diese Begeisterung für die sprachliche Kreativität, die in fehlerhaften Äußerungen – wie sie Lernende auf dem Weg der Aneignung einer fremden Sprache durchlaufen – erkennbar ist und greife daher das Thema *Fehler und Fremdsprachenerwerb* noch einmal auf.

1. Fehler und Fremdsprachenerwerb – noch immer ein aktuelles Thema?

Welche Bedeutung man Fehlern beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen zuschreibt, ist eine Frage, die vermutlich älter ist als der Fremdsprachenunterricht selbst.
Schon lange vor der Institutionalisierung von Fremdsprachenunterricht haben Menschen fremde Sprachen gelernt und sich mit den dabei vorkommenden Fehlern beschäftigt. So wurde im Miteinander- und Voneinanderlernen, wie es stattfindet, wenn sich zwei Menschen gegenseitig ihre Muttersprachen beibringen, auf ganz natürliche Weise mit Fehlern umgegangen – ähnlich wie es heute zum Teil in alternativ-innovativen Lernkonzepten, z. B. in den verschiedenen Formen des Tandemlernens, stattfindet.

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurden Fehler in Abhängigkeit von spracherwerbstheoretischen, lerntheoretischen, psychologischen, linguistischen, psycholinguistischen und fremdsprachendidaktischen Theorien und Konzeptionen durchaus unterschiedlich beurteilt. Seit Corders programmatischem Aufsatz „The significance of learner's errors" (Corder 1967) assoziiert man mit lernersprachlichen Fehlern vor allem auch Lernprozesse. So vollzog sich in den 60er Jahren der entscheidende Wandel von einer absolut negativen Beurteilung der Fehler vor dem Hintergrund des Behaviorismus hin zu der Erkenntnis, dass Fehler im Sinne des Interlanguage-Konzepts (Selinker 1972) notwendige Zwischenstadien im Lernprozess darstellen und – entsprechend der Dynamik des Fremdsprachenerwerbs – temporärer Natur sind.
Unter zeitlichem Aspekt hat George (zit. nach Gnutzmann 1989: 65) diesen Wandel in der Beurteilung von Fehlern wie folgt beschrieben: „... at the beginning of the sixties the word ‚error' was associated with *correction*, at the end with *learning*".
In diesem Sinne verstehen wir heute Fremdsprachenerwerb als einen individuellen, aktiven, kreativen Prozess, der nicht linear, sondern eher als dynamischer Rotationsvorgang abläuft, in welchem Lernfortschritte, aber auch Lernstillstände und Rückschritte möglich sind und in dem Fehler mit als Ausgangspunkt für einen neuen Fortschrittszyklus angesehen werden können. Aus Fehlern versucht man Rückschlüsse über den Lehr- und Lernprozess zu ziehen, sie gelten als Indikatoren für Lernfortschritte, Lernprobleme sowie vielfältige Verarbeitungs- und Umstrukturierungsprozesse des lernersprachlichen Wissens. Hinter Fehlern stehen häufig aktive Problemlösungsstrategien, die Lernende gezielt einsetzen, um die Kommunikation trotz sprachlicher Defizite aufrecht zu erhalten und in der Entwicklung der Lernersprache voran zu kommen.
Im Fremdsprachenunterricht haben Fehler eine wichtige Rückkopplungsfunktion, denn sie signalisieren Lernenden wie Lehrenden, worauf im weiteren Sprachlernprozess besonders zu achten ist und ermöglichen Lehrenden Schlussfolgerungen für die weitere didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts zu ziehen.
So hat das Thema Fehler und Fremdsprachenlernen bis heute an seiner Aktualität nichts verloren, handelt es sich doch um ein Phänomen, das jeden, der sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen beschäftigt, betrifft.

2. Von der Fehleranalyse zur Fehlerdidaktik

2.1. Fehleranalyse

In den 70er und 80er Jahren wurden vorrangig empirische Fehleranalysen und kontrastive Studien zu unterschiedlichen Sprachenkonstellationen vorgelegt. Die Vielzahl der Publikationen hat Spillner (1991) in einer umfangreichen Bibliographie dokumentiert.
Traditionell wurde im Rahmen von unterrichtspraktisch orientierten Fehleranalysen versucht, die für eine bestimmte Adressatengruppe typischen Fehler zu identifizieren, linguistisch zu beschreiben, zu klassifizieren sowie deren mögliche Ursachen zu ermitteln.
Die Frage, was als Fehler zu gelten hat, stellt dabei bereits eine erste Hürde dar. Je nach Erkenntnisinteresse und Stellenwert des Fehlers im Lernprozess können verschiedene Kriterien als Bezugsrahmen zur *Fehleridentifikation* herangezogen werden: Korrektheit, Verständlichkeit, (kulturelle) Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien oder auch Flexibilität und Lernerbezogenheit (Kleppin 2001: 987).
In einem zweiten Schritt wird mit der linguistischen Beschreibung und *Klassifikation von Fehlern* versucht, mit Hilfe der linguistischen Metasprache das sprachliche Defizit einer Lerneräußerung differenziert zu beschreiben, die Fehler sprachlichen Ebenen zuzuordnen, um den Schritt vom Fehler zum Fehlertyp zu vollziehen (Raabe 1980). Allerdings ist es wegen der engen Verknüpfung der sprachlichen Ebenen oft nicht leicht, Fehler eindeutig zu klassifizieren. Trotzdem haben Fehlerklassifikationen in der Unterrichtspraxis eine zentrale Bedeutung, vorrangig bei der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten.
Hinsichtlich der *Fehlerexplikation* sind insbesondere zwei Kausalkategorien intensiv erforscht: Fehler, die auf negativen Transfer (Interferenz) aus der Erst- oder einer anderen schon gelernten Fremdsprache zurückzuführen sind, und Fehler, die durch Generalisierung interimssprachlicher Regeln entstehen (Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung). Der *Multikausalität von Fehlern* entsprechend, kommen darüber hinaus Kommunikationsstrategien, Lernstrategien, Übungstransfer, sozio-kulturelle Aspekte und die augenblickliche persönliche Disposition des Lernenden in Betracht. Eine differenzierte Fehlerbeschreibung und möglichst genaue Kenntnisse über Fehlerursachen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, an Lernerfehlern im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten und zu deren schrittweiser Überwindung beizutragen.
Soll das Credo „Aus Fehlern lernen" in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis mit Leben erfüllt werden, so heißt dies, den Schritt von der Fehlerana-

lyse, von den ermittelten ‚Fehlerrohdaten' hin zur Fehlerdidaktik zu vollziehen, d.h. die Fehlerdaten didaktisch-methodisch aufzubereiten und in die Planung von Unterricht und konkrete Übungssequenzen zu integrieren.

2.2. Fehlerdidaktik

Fehlerdidaktik umfasst nach meinem Verständnis nicht nur die verschiedenen Formen des schriftlichen und mündlichen Korrigierens, sondern das gesamte Spektrum didaktisch-methodischer Möglichkeiten der Fehlerbehandlung im Fremdsprachenunterricht.

2.2.1. Fehlerkorrektur

Fehlerkorrekturen gehören zum ‚Alltagsgeschäft' des Fremdsprachenunterrichts. Daher spielen sie auch im Rahmen der Fehlerdidaktik eine zentrale Rolle. Untersuchungen zur Fehlerkorrektur hatten lange Zeit eine nachgeordnete Stellung in der fremdsprachenunterrichtlichen Forschung. Man ging wohl von der Annahme aus, dass hohe sprachliche Kompetenz mit Korrekturfähigkeit gleichgesetzt werden könnte und unterschätzte die Komplexität von Korrekturhandlungen. Die Erfahrungen der Unterrichtspraxis zeigten jedoch, dass sprachliche Kompetenz zwar eine sehr wesentliche Voraussetzung dafür ist, angemessen korrigieren zu können, aber sie stellt bei der Vielschichtigkeit des Korrekturprozesses nur *einen* Aspekt von vielen anderen dar (Kühn 1988; Koutiva/Storch 1989). Insbesondere mündliche Fehlerkorrekturen stellen hohe Anforderungen an die (fremd)sprachliche Kompetenz, an Aufmerksamkeit, Reaktionsschnelligkeit sowie Konzentrations- und Urteilsvermögen von Lehrenden.

Zwar hat Hendrickson (1978) bereits die zentrale Frage, ob Fehler im Fremdsprachenunterricht korrigiert werden sollten, gestellt und nach dem WER, WAS, WIE und WANN von Fehlerkorrekturen gefragt, aber Forschungen zur Fehlerkorrektur stellten lange Zeit ein Desiderat unterrichtsorientierter Forschung dar. Dies hatte zur Folge, dass man dem Thema *Fehler und Fehlerkorrektur* auch in der didaktisch-methodischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden wenig Aufmerksamkeit schenkte und Lehrende sich mit Problemen der Fehlerkorrektur in der Unterrichtspraxis hilflos und allein gelassen fühlten, wie aus zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen bekannt ist.

Dies hat sich seit den 90er Jahren bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt positiv verändert. Nach Tönshoff (2005: 4) haben empirische Untersuchungen zur mündlichen Fehlerkorrektur in den letzten Jahren deutlich zugenommen und können im wesentlichen zwei größeren Gruppen zugeordnet werden. Zum einen handelt es sich um deskriptiv orientierte Untersuchungen zur Formen-

vielfalt und Struktur von Korrekturhandlungen sowie zu Lerner- und Lehrereinstellungen und zum anderen um Untersuchungen zur Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess. Die Ergebnisse dieser Studien tragen dazu bei, insbesondere die Vielschichtigkeit von Korrekturprozessen zu erforschen, lehrer- und lernerseitige Erwartungen an Korrekturhandlungen zu hinterfragen sowie die Bedeutung von Korrekturen für den Lernprozess empirisch zu untersuchen. Die gewonnenen Erkenntnisse dürften für Forschende, Lehrende und Lernende von Bedeutung sein und mit dazu beitragen, im Rahmen der didaktisch-methodische Ausbildung von Fremdsprachenlehrern dem Thema Fehlerkorrektur einen entsprechenden Stellenwert einzuräumen, um diese noch gezielter auf die künftige Unterrichtspraxis vorzubereiten.

2.2.2. Aus Fehlern lernen – Fehler als Unterrichtsgegenstand

Die Untersuchungen von Lernwegen und Vorgehensweisen erfolgreicher Fremdsprachenlerner machen deutlich, dass die Berücksichtigung von Lernerperspektiven und die Untersuchung der Wirkung bestimmter didaktisch-methodischer Konzeptionen auf die Lerner bei der Erforschung von Fremdsprachenlernprozessen aufschlussreich ist (Henrici 1999: 436 ff.). In diesem Sinne spielen die individuellen Sichtweisen von Fremdsprachenlernern auf Fehler eine wichtige Rolle, denn jeder Lerner entwickelt im Laufe seiner Lernbiographie unterschiedliche subjektive Theorien über Fehler beim Fremdsprachenlernen, die sich aus seinen Erfahrungen im Umgang mit Fehlern in unterschiedlichen Lernkontexten (gesteuert/ungesteuert) ableiten und damit auch Veränderungen unterliegen (Demme 2001). Daher ist beim unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenlernen zu hinterfragen, welche Formen der Fehlerbehandlung als hilfreich für die Entwicklung der Lernersprache eingeschätzt werden können, aber auch, wie sich Lerner fühlen, wenn sie Fehler machen. Denken sie über ihre Fehler nach oder sind sie nur frustriert, lernen sie aus Fehlern und wenn ja, auf welche Weise geschieht das?

Wie Fremdsprachenlerner über Fehler denken, wurde vorrangig im Rahmen von Studien zur Fehlerkorrektur untersucht, stellvertretend sei auf Kleppin/Koenigs (1991; 1993), Gnutzmann/Kiffe (1993), Havranek (2002) und Lochtmann (2002) verwiesen. Auch im Rahmen von Forschungen zu subjektiven Theorien, Lernstrategien und der Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen wird zum Teil mit erfasst, wie Lerner über Fehler denken, so z. B. bei Kallenbach (1996), Mißler (1999) und Edmondson (1997). Auch die eher ungewöhnliche Fehlerklassifikation von Knapp-Potthoff (1987: 215) stellt einen Versuch dar, die Lernerperspektive zu erfassen und kann in fehlerdidaktisch orientierten Unterrichtsphasen ein interessanter Diskussionsgegenstand sein. Lernende können sich dabei mit bestimmten Typen von Fehlern

identifizieren, ihre persönliche Sicht auf Fehler erweitern und durch ein Gespräch über Fehlertypen wie „Fehler, die man zum Glück nicht gemacht hat" oder „Fehler, die ein Lächeln hervorrufen" zu einer entspannteren Sicht auf Fehler gelangen.
Hinter dem Credo „Aus Fehlern lernen" steht also die Anforderung an Lehrende, die beobachteten Fehler und die individuellen Erfahrungen der Lernenden im Umgang mit Fehlern zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und im Sinne eines handlungsorientierten Verständnisses von Fremdsprachenunterricht die Lernenden dabei aktiv mit einzubeziehen.
Untersuchungen zum Korrekturverhalten (Kleppin/Königs 1991: 296ff.) zu Lernstilen, Lernstrategien und Lernertypen machen deutlich, dass es vor allem auf eine didaktisch-methodisch variable Gestaltung von Korrekturen ankommt, will man möglichst viele der unterschiedlichen Lernertypen erreichen. Lernerzentrierter ‚Fehlerunterricht' heißt, dass Korrekturen nicht allein Sache der Lehrenden sind, sondern dass die Lernenden in die Korrekturhandlungen aktiv mit einbezogen werden, vom Auslösen der Korrektur über die Klärung der sprachlichen Defizite und deren Ursachendiskussion bis hin zu gemeinsamen Entscheidungen über mögliche korrekte Varianten. Gerade mit fortgeschrittenen Lernenden sind solche Aushandlungsprozeduren im unterrichtlichen Diskurs effizient, da sie vorhandenes sprachliches Wissen aktivieren und an dieses anknüpfen können. Außerdem können vielfältige Fremdsprachenlernerfahrungen mit eingebracht werden, wie die Studien von Eckert (1998) und Mißler (1999) belegen. In solchen interaktiven Unterrichtsphasen können Lernende ihr lernersprachliches und lernstrategisches Wissen und Können einsetzen und auf einer metakognitiven Ebene Vorgehensweisen bei erfolgreichen bzw. weniger erfolgreichen Lernwegen im Sinne eines voneinander Lernens offen legen. Für Lehrende, die sich auch als Unterrichtsforschende verstehen, könnte dies Einsichten in Lernvorgänge liefern und somit konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen bei der Gestaltung von Unterrichtssequenzen beeinflussen.
Fehlerkorrekturen gelten als zentrale berufbezogene Tätigkeit von Fremdsprachenlehrenden, sollten aber im Rahmen der Fehlerdidaktik durch weitere Möglichkeiten mit Fehlern zu arbeiten, ergänzt werden. Das Arbeiten mit Fehlerstatistiken, das Erstellen von Fehlerkarteien, die auch kontrastive Aspekte berücksichtigen, das partnerschaftliche Arbeiten, der Austausch von Lernerfahrungen und das Trainieren von Strategien im Umgang mit Fehlern sind einige der weiteren Möglichkeiten.
Dabei spielt auch die affektiv-emotionale Dimension von Fehlern eine wichtige Rolle. Lernende, die über ein bestimmtes Arsenal von Strategien zur Kompensation von lernersprachlichen Defiziten verfügen, werden weniger negative Gefühle entwickeln, wenn sie ein bestimmtes, nicht verfügbares

Wort oder eine grammatische Form paraphrasieren bzw. ersetzen können. Die Äußerungsabsichten trotz bestimmter Defizite realisieren zu können, Fehler dabei in Kauf zu nehmen, wirkt in solchen Fällen eher ermutigend und trägt zu einem entspannten Umgang mit Fehlern bei. Im Gegensatz dazu kann Fehlerangst und die Bewusstheit der eigenen lernersprachlichen Defizite zu Lernblockaden führen. Themenreduktion und Kommunikationsvermeidung als Konsequenz solcher Erfahrungen führen in der Regel zu negativen Gefühlen und Hemmungen, die für die lernersprachliche Entwicklung kontraproduktiv sind. Daher ist es u. a. ein wichtiges Anliegen der Fehlerdidaktik, dass sich Lernende entsprechende Kompensationsstrategien aneignen und zum offensiven Gebrauch der Fremdsprache ermutigt werden.
Denn über ein freundliches, tolerantes Lehrerverhalten hinaus, kann Lernenden gerade an fehlerhaften Äußerungen gezeigt werden, wie viel sie bereits über die zu erlernende Sprache wissen, bestimmte Fehler könnten gar nicht entstehen, wenn Lerner nicht mit ihrem Wissen kreativ-ausprobierend agieren würden. So kann es nur erfreulich sein, wenn ein Lerner ein „Gedenkmal" oder „Schmücke" kreiert, zeigt es doch viel über Wortbildungshypothesen oder Analogieschlüsse des Lerners. In solchen Fällen ist es naheliegend und motivierend, vom Positiven, vom vorhandenen Wissen auszugehen, wenn an den Fehlern gearbeitet wird. Fehler sind hier, wie in der Literatur oft erörtert, mit ein Ausgangspunkt für Lernfortschritte.

3. Fehleranalyse und Fehlerdidaktik in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden

Da der angemessene Umgang mit Fehlern in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine zentrale Rolle spielt, sollten künftige Lehrende auf diese berufsbezogene Tätigkeit während des Studiums entsprechend vorbereitet werden. In didaktisch-methodisch orientierten Studienmodulen sollten Studierende sowohl theoretisches Wissen als auch unterrichtspraktische Kompetenzen im Bereich Fehleranalyse und Fehlerdidaktik erwerben.
Folgende inhaltliche Schwerpunkte kommen dabei in Betracht

- die Rolle des Fehlers im Kontext verschiedener Spracherwerbstheorien
- Fehleranalyse, Kontrastive Analyse, Lernersprachenanalyse
- Die klassischen Komponenten der Fehleranalyse
- Fehlerdidaktik: Fehlerkorrektur und weitere Verfahren der Fehlerbehandlung im Fremdsprachenunterricht.

Je nach Lernzielbeschreibung und zur Verfügung stehendem Zeitvolumen können die einzelnen Schwerpunkte in unterschiedlichem Umfang ausgearbeitet werden. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand sollten Studie-

rende sowohl die spracherwerbliche als auch die sprachdidaktische Dimension von Fehlern im Fremdsprachenunterricht kennen lernen und entsprechende Sensibilität für diesen Gegenstandsbereich entwickeln. Neben der Fähigkeit, Fehler identifizieren und beschreiben zu können sowie deren mögliche Ursachen zu hinterfragen, sollten die verschiedenen Formen der Fehlerbehandlung im Fremdsprachenunterricht ausführlich thematisiert werden. Dazu gehört grundlegendes Wissen und Können zur Struktur von Korrekturhandlungen, Korrekturformen und deren Effizienz, sowohl im schriftlichen als auch mündlichen Bereich. Für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im schriftlichen Korrigieren sind systematische Korrekturübungen entsprechend der von mir beschriebenen Übungstypologie (Demme 1993) unter Berücksichtigung von Schwierigkeitsprogression, kommunikativ-kognitiver Orientierung und Lehrer-Lerner-Interaktion erforderlich. Um Studierende auf die komplexen Anforderungen des mündlichen Korrigierens vorzubereiten, dürfte es in einem ersten Schritt hilfreich sein, durch Unterrichtsbeobachtungen (Videosequenzen) Einblicke in das Korrekturverhalten von Lehrenden zu gewinnen, Korrektursequenzen zu analysieren und deren komplexe Struktur zu erfassen. In Phasen des mündlichen Korrigierens spielt das Lehrer- und Lernerverhalten in der unterrichtlichen Interaktion eine entscheidende Rolle. Daher sollten sich Studierende Kenntnisse zu verschiedene Korrekturformen/ Korrekturstilen aneignen und deren Anwendung in der Unterrichtspraxis beobachten und in unterrichtspraktischen Übungen ausprobieren. Welche Möglichkeiten haben Lehrende z. B., Lernenden Hilfen zur Selbstkorrektur zu geben oder wie kann man dem Lernenden signalisieren, dass eine Äußerung fehlerhaft ist? Die Diskussion dieser Fragen könnte erste grundlegende Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Studierenden bei Unterrichtspraktika auf die schwierige Aufgabe des Korrigierens vorbereitet sind.

Da ich bereits betont habe, dass Fehlerdidaktik sich nicht nur im Korrigieren erschöpft, sollten künftige Lehrende auch andere Formen der Fehlerbehandlung im Fremdsprachenunterricht kennen lernen. Wie kann man z. B. auf Fehler ermutigend reagieren und somit dazu beitragen, eine von Fehlerangst freie Lernsituation zu schaffen? Dies kann u. a. auch dadurch gelingen, dass Fehler zum Thema eines Unterrichtsgesprächs werden und Erfahrungen im Umgang mit Fehlern ausgetauscht werden. Es gibt die Möglichkeit, Fehlerschwerpunkte eine Lernergruppe anzusprechen, deren mögliche Ursachen gemeinsam zu diskutieren, Lehrmaterialien und Nachschlagewerke als Hilfen zur Selbstkorrektur zu nutzen, Kompensationsstrategien bewusst zu trainieren, mit Fehlerheften/Fehlerkarteien zu arbeiten oder auch Heiteres und sprachlich Kreatives an fehlerhaften Lerneräußerungen gemeinsam zu entdecken. Lehrende sollten dafür sensibilisiert sein, diese positive Seite von Fehlern zu erkennen und dies auch an die Lernenden weiter zu geben, zu

motivieren und zum kreativen Sprachgebrauch zu ermutigen, ganz im Sinne Krumms (1990) die Einstellung zu gewinnen „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen!".
Glantschnig (1996) scheint dies jedenfalls gelungen, sonst hätte die eingangs zitierte Erklärung des Wortes FEHLER durch eine Schülerin wohl kaum mit der Aussage „Du bist verliebt in Fehler" geendet. Da der Anlass dieses Aufsatzes ein runder Geburtstag ist, schließe ich an dieser Stelle mit dem Wunsch für ganz viel Glück, wie immer man Glück definieren mag – ich denke, Hans Barkowski wird die folgende Definition eines Zweisprachenlerners (Glantschnig 1996: 45) gefallen:

GLÜCK Ein Mariakäfer. Ein Rauchfänger. Ist Urlaub gehen.
Daß du Hund hast. Wenn man nicht vom Fahrrad runterfällt.
Daß man geboren ist.

Literaturverzeichnis

Corder, S. Pit (1967), „The significance of learner's errors", in: *International Review of Applied Linguistics* 5/2, 161–170.

Demme, Silke (1993), „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur – die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Deutsch als Fremdsprache)", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 22, 161–174.

Demme, Silke (2001), „... über Fehler beim Fremdsprachenlernen sollten wir noch viel mehr erfahren. Wie DaF-Studierende ihre Erfahrungen im Umgang mit Fehlern beim Fremdsprachenlernen reflektieren", in: Karin Aguado / Claudia Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 15, Baltmannsweiler, 227–244.

Eckert, Johannes (1998), *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*, Baltmannsweiler.

Edmondson, Willis J. (1997), „Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen,* Jg. 26, 88–110.

Glantschnig, Helga (1996), *Blume ist Kind von Wiese*, Freiburg im Breisgau.

Gnutzmann, Claus (1989), „Fehlerdidaktik. Sprachliche Abweichungen und ihr didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht", in: Frank G. Königs / Aleksander Szulc (Hrsg.), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*, Bochum, 63–85.

Gnutzmann, Claus / Kiffe, Marion (1993), „Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen Jg.* 22, 91–108.

Havranek, Gertrud (2002), *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen,* Frankfurt am Main.

Hendrickson, James (1978), „Error Correction in Foreign Language Teaching": Recent Theory, Research and Practice", in: *The Modern Language Journal 62*, 387–398.

Henrici, Gert (1999), „Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft", in: *Info DaF* 26/5, 432–440.

Kallenbach, Christiane (1996), *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken,* Tübingen.

Kleppin, Karin (2001), „Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie" in: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19), Berlin/New York, 987–994.

Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (1991), *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*, Bochum.

Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (1993), „Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* Jg. 22, 75–90.

Knapp-Potthof, Annelie (1987), „Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. Eine Bestandsaufnahme, in: *Englisch-Amerikanische Studien*, 9, 205–220.

Koutiva, Ioanna / Storch, Günther (1989), „Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik", in: *Info DaF* 16/4, 410–430.

Krumm, Hans-Jürgen (1990), „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen! Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht", in: Einar Leupold / Yvonne Petter (Hrsg.), *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre, Festschrift für Albert Raasch,* Tübingen, 99–105.

Kühn, Ruth (1988), „Muss man Korrigieren üben? Zu den Ergebnissen einer Erkundungsuntersuchung über das Korrekturverhalten ausländischer Deutschlehrer", in: *Deutsch als Fremdsprache,* Jg. 25, 44–48.

Lochtmann, Katja (2002), *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht, Bochum*.

Mißler, Bettina (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen.

Raabe, Horst (1980), „Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch", in: Dieter Cherubim (Hrsg.), *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung,* Tübingen, 61–93.

Selinker, Larry (1972), „Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics,* 10/3: 209–231.

Spillner, Bernd (1991), *Error Analysis. A Comprehensive Bibliography,* Amsterdam/Philadelphia.

Tönshoff, Wolfgang (2005), „Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16/1, 3–21.

Silvia Demmig, Jena

Drei Thesen zur Konstruktvalidität der DSH-Prüfung

1. Einleitung

In diesem Beitrag werden drei Thesen zur Konstruktvalidität der DSH-Prüfung diskutiert. Erarbeitet wurden diese Thesen in der Pre-Testphase einer Untersuchung, bei der in einer Longitudinalstudie genauer festgestellt werden soll, welche sprachlichen Anforderungen an die ausländischen Studierenden im Laufe ihres Fachstudiums gestellt werden und wie diesen in der DSH-Prüfung Rechnung getragen wird.
Die erste These betrifft den Stellenwert der mündlichen Sprachhandlungskompetenz, der zwar in der neuesten Fassung der DSH-Rahmenordnung bereits deutlich höher gewichtet ist, der jedoch für das Studium in einigen Fächern (v. a. Geistes- und Sozialwissenschaften) möglicherweise besonders zu Beginn des Studiums noch höher eingeschätzt werden muss.
Die zweite These betrifft die Möglichkeit einer fachsprachlichen Ausrichtung der DSH. Eine Prüfung mit fachsprachlichem Schwerpunkt lässt sich zwar nach den bisher gewonnenen Erkenntnissen vom Standpunkt der Konstruktvalidität aus gut begründen, aus Praktikabilitätsgründen und aus Erwägungen zur Gleichberechtigung ausländischer Studienbewerberinnen und -bewerber mit den deutschen Studienanfängerinnen und -anfängern ist die Entwicklung von einzelnen fachbezogenen Tests jedoch für Universitäten mit breitem Fachspektrum nicht sinnvoll.
Die dritte These setzt sich mit der Frage der Authentizität des Hörverstehenstests der DSH auseinander. In der Sichtweise des kommunikativen Testens hängen Konstruktvalidität und Authentizität eng miteinander zusammen. Die Frage, ob der mündliche Vortrag der DSH-Hörverstehensprüfung, der ohne jegliche mediale Unterstützung dargeboten wird, der sprachlichen Realität im Studium heute noch entspricht, ist entscheidend dafür, ob die Testergebnisse auch valide Prognosen über die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der ausländischen Studienbewerberinnen und -bewerber in Bezug auf ihr späteres Fachstudium in Deutschland ergeben.

2. Forschungslage zur Konstruktvalidität der DSH

Die Frage nach der Konstruktvalidität ist eine der grundlegenden Anforderungen an die Güte von Tests (Bachman/Palmer 1996); umso erstaunlicher ist es, dass sie in Bezug auf die DSH-Prüfung bisher erst vereinzelt gestellt

wurde. Abgesehen von der linguistisch orientierten Arbeit zur Textsorte der Lesetexte der DSH von Lee (1998) ist die Dissertation von Christian Krekeler (2005) die erste groß angelegte Untersuchung, die sich überhaupt mit dem DSH-Prüfungskonstrukt beschäftigt.

Warum die DSH bisher so wenig beforscht wurde und es auch keine schriftlichen Nachweise über den Prozess der Testformaterstellung gibt, lässt sich nur aus der Geschichte dieser Prüfung erklären. Wie Bernd Wintermann (2004) eindrücklich beschreibt, ist die DSH ein Produkt der Praxis. Sie kann in ihren Ursprüngen, der PNdS-Prüfung, am ehesten als Kursabschlusstest, also als Lernfortschrittstest, beschrieben werden: Es ging zunächst darum, für die studienvorbereitenden Kurse eine Abschlussprüfung zu entwickeln. An eine solche Lernfortschrittsdiagnose sind die Gütekriterien der Testentwicklung nicht in gleicher Weise anzulegen wie an eine standardisierte Sprachstandserhebung. Besonders die Frage der Konstruktvalidität spielte in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle. Die Tatsache, dass es noch keine so große Mobilität von ausländischen Studierenden gab wie heute, die Kursteilnehmer aus den studienvorbereitenden Kursen also tatsächlich an derselben Universität studierten, an der sie auch die Deutschkurse besuchten, die oft nahtlosen Übergänge von studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschkursen und vor allem die deutlich geringere Zahl von ausländischen Studierenden, all diese Faktoren trugen dazu bei, dass es ein sehr gutes Feedback über den Studienerfolg oder -misserfolg der einzelnen Teilnehmenden gab und insofern die PNdS (später: DSH-Prüfung) von Termin zu Termin an die Anforderungen angeglichen werden konnte.

Die große Zahl ausländischer Studierender in den neunziger Jahren und vor allem ihre hohe Mobilität führten dazu, dass die DSH-Prüfung immer mehr zu einer standardisierten Sprachstandsüberprüfung werden musste. Der Fachverband Deutsch als Fremdsprache hat durch mehrere Jahre intensive praxisorientierte Arbeit, kleinere Forschungsprojekte, Tagungen, Workshops und die enge Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz eine weitgehende Vereinheitlichung der DSH (Casper-Hehne/Koreik 2004, Koreik 2005) bewirkt. Eine umfassende Untersuchung der Konstruktvalidität der DSH-Prüfung steht jedoch noch aus.

Eine solche Untersuchung müsste die sprachlichen Anforderungen, die an Studierende an deutschen Hochschulen gestellt werden, unter die Lupe nehmen und besondere Schwierigkeiten ausländischer Studierender herausfiltern. Um wirklich valide Ergebnisse zu bekommen, müssten ausländische Studierende über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet werden. In zwei Pre-Test Interviews mit Studienanfängern sind bereits grundlegende Fragen deutlich geworden, die im Folgenden in Form knapper Arbeitshypothesen formuliert werden sollen:

3. Thesen

3.1. mündliche Sprachkompetenz zu Beginn des Studiums vorrangig

Zu Beginn des Studiums haben die Studierenden zumindest in den Fächern Psychologie und Deutsch als Fremdsprache (dies waren die Studienschwerpunkte der Interviewten) die meisten Probleme mit der gesprochenen Sprache. Sie betonen, dass es ihnen schwer fällt, im Seminar das Wort zu ergreifen, sich an der Diskussion zu beteiligen. Auch das Hörverstehen beim Verfolgen von Vorlesungen wird als problematisch betrachtet. Dementsprechend wünschen sie sich für die studienvorbereitenden DSH-Kurse mehr Trainingseinheiten zum argumentativen Sprechen. Zu ähnlichen Vermutungen kommen Koreik/Mielke (2004) in ihrer Studie aus dem Fachsprachenzentrum der Universität Hannover. Allerdings wird bei Koreik/Mielke, die auch einige Studierende aus höheren Semestern befragt haben, darüber hinaus deutlich, dass sich diese Vorzeichen im Verlauf des Studiums ändern können und in späteren Semestern das Schreiben von Hausarbeiten immer wichtiger wird. Auch Roland Forster (2006) betont in seinen Praxisbeobachtungen aus DSH-Vorbereitungskursen, dass das Training mündlicher Kompetenzen bisher einen zu geringen Stellenwert eingenommen hat, und dass gerade das Argumentieren eine zentrale Kompetenz im Studium darstellt, die in den DSH-Kursen eine wichtige Rolle spielen sollte. Um eine entsprechende Änderung im Curriculum der DSH-Vorbereitungskurse zu erreichen, wäre zumindest eine noch stärkere Gewichtung der mündlichen Prüfung, idealerweise auch eine Umstrukturierung derselben, hin zu mehr argumentierendem Sprechen notwendig. Die neueste Reform der DSH-Prüfung (2004) hat die mündliche Prüfung in der Gewichtung der Bewertung dem schriftlichen Testteil gleichgestellt, den Verlauf der Prüfung jedoch nicht grundlegend geändert, sodass durch die zeitliche Aufteilung immer noch der Eindruck vorherrscht, dass die mündliche Prüfung weniger ausschlaggebend ist.

Sollten sich diese Beobachtungen in einer größeren Studie bestätigen, so könnte dies eine ganz neue Chance für die sprachliche Ausbildung der ausländischen Studienbewerberinnen und Studienbewerber sowie der Studierenden bedeuten. Möglicherweise wären als Voraussetzung für das Studium in vielen Fächern zunächst mündliche Sprachkompetenzen und Hörverstehen ausschlaggebend, die schriftlichen Fertigkeiten könnten dann sukzessive studienbegleitend trainiert werden.

Natürlich ist hier ein weiteres wichtiges Gütekriterium der Testentwicklung berührt, nämlich das der Praktikabilität. Kann eine solche Verzahnung von Sprachförderung und Fachstudium überhaupt organisatorisch umgesetzt

werden? Die neueren Konzepte von universitärer Sprachausbildung (z. B. Bärenfänger 2005, Mehlhorn 2005) gehen von viel stärker beratungsorientierten und individualisierten Lernformen aus als dem kurs- und klassenraumgebundenen Unterricht, wie er der gegenwärtigen Form der DSH noch zu Grunde liegt. In einer solchen neu gestalteten Lernumgebung sind Formen der Integration von Prüfungen in den Sprachlernverlauf durchaus möglich und sinnvoll.

3.2. Fachsprache bereits als Testgegenstand oder nachfolgend in studienbegleitenden Kursen?

Einer der Interviewten in der Pre-Testphase, ein Psychologiestudent, nennt als besondere Schwierigkeit die Fachsprache. Besonders die Lexik, die fachsprachlichen Termini, hebt er als Hürde für das Hörverstehen, aber auch für die aktive mündliche Sprachproduktion im Seminar hervor. Dies ist ein Problem, dass bereits in verschiedenen Studien diskutiert wurde.
Krekeler (2005) behandelt in seiner Arbeit die Frage, ob fachbezogene Prüfungen angemessener sind um die sprachlichen Anforderungen zu simulieren, die auf die Studierenden zukommen, oder ob ein allgemeinsprachlicher Test mit hochschulbezogenem Hintergrund adäquater ist. Krekeler kommt dabei zu dem Schluss, dass fachbezogene Prüfungen vorzuziehen sind, wenn sich Studierende für ein Studium an einer Fachhochschule mit deutlicher Schwerpunktsetzung in einigen wenigen, sehr spezialisierten Fachrichtungen bewerben.
Hier stellt sich allerdings eine grundsätzliche Frage der Gleichberechtigung ausländischer und deutscher Studienbewerberinnen und -bewerber: Ist es gerechtfertigt, von ausländischen Studienanfängerinnen und -anfängern mehr zu erwarten als von deutschen? Auch deutsche Abiturienten kommen an die Universitäten, ohne fachsprachliche Kenntnisse und weitgehend ohne die akademischen Diskursfähigkeiten, die sie für ein Studium brauchen (Clapham 2005).
Im Gegensatz zu Christian Krekeler (ebd.), der eine fachsprachliche Ausrichtung der DSH-Prüfung zumindest für die stark spezialisierten Fachhochschulen favorisiert, sollte für die Universitäten mit breitem Fächerangebot aus Praktikabilitätsgründen, aber auch aus den eben genannten Gründen der Ethik des Testens eine andere Lösung gefunden werden. Die Diskussion zur Praktikabilität ist nahe liegend: bei dem breiten Fächerangebot einer Volluniversität ist eine aufgefächerte fachsprachlich orientierte Prüfung schwer möglich. Ein Gegenargument gegen alle bisher skizzierten Überlegungen wird immer wieder genannt: Die Studienprogramme der neuen Studiengänge sind derart dicht, dass keine Zeit bleibt für studienbegleitenden

Deutschunterricht. Ausländische Studierende würden nur noch langsamer studieren als bisher schon. Dem ist entgegen zu halten, dass viele ausländische Studierende auch durch studienvorbereitende Deutschkurse, mehrere Prüfungsanläufe etc. viel Zeit verlieren.
In diesem Beitrag geht es, wie gesagt, in erster Linie weder um hochschulpolitische Überlegungen oder Erwägungen der Praktikabilität, sondern um die Konstruktvalidität der DSH-Prüfung und die Frage nach der bestmöglichen Anpassung der Sprachkenntnisnachweise an die Anforderungen des Studiums. Aus dieser Perspektive gesehen deuten die Hypothesen, die sich aus den herangezogenen Studien ergeben, darauf hin, dass eine gestufte, nach Fertigkeiten bzw. Sprachhandlungsdomänen differenzierte nicht nur studienvorbereitende, sondern auch studienbegleitende Deutschausbildung sowie ein an diese Anforderungen angepasstes Testsystem eine adäquate Lösung sein könnten. Ein solches modularisiertes Kursangebot fordern auch Königs/Stork (2004) in ihren grundsätzlichen konzeptionellen „Überlegungen zum notwendigen Sprachstand ausländischer Studierender in Deutschland."

3.3. Der Hörverstehensteil der DSH nicht mehr zeitgemäß?

Die ersten beiden der hier dargelegten Thesen konnten aus Interviewmaterial und vorhandenen Studien entwickelt werden. Es ist jedoch nicht sehr wahrscheinlich, dass Interviews mit Studierenden detaillierte Angaben zur Kritik des Prüfungsformats ergeben werden: Die Reflexionsfähigkeit der Studierenden über die DSH-Prüfung und die sprachlichen Anforderungen im Studium ist beachtlich, hat jedoch ihre Grenzen. Ähnliche Probleme ergeben sich beispielsweise bei Lernerinterviews zu Unterrichtsmethoden: Studierende sind sich nicht über alle Facetten des Lernprozesses gleichermaßen bewusst. Daher stütze ich mich im Folgenden auf eigene jahrelange Erfahrung als Prüfungsvorsitzende der DSH und auf meine Lehrtätigkeit an der Universität.
Die Überlegung, die dem Prüfungsformat des Hörtests der DSH zu Grunde lag, war Folgende: Es soll ein Vortrag simuliert werden, bei dem die Studierenden sich Notizen machen und im Anschluss daran schriftlich Fragen beantworten, um zu zeigen, dass sie den Inhalt des Vortrags verstanden haben (FaDaF 2005).
Bereits die schriftliche Überprüfung des Hörverstehens ist problematisch, dies wird auch im DSH-Handbuch diskutiert. Dieses Prüfungsformat ist jedoch aus Praktikabilitätsgründen gewählt worden und wird auch von den Studierenden gut akzeptiert. Der zweimalige Vortrag des Textes entspricht keiner authentischen Sprachverwendungssituation, ist jedoch aus Gründen der Fairness (ein weiteres wichtiges Gütekriterium von Tests) gewählt worden:

Studienbewerberinnen und -bewerber, die mit dem Prüfungsformat nicht vertraut sind, haben beim ersten Hören große Schwierigkeiten, Notizen zu machen, sind oft von der Situation verunsichert und überfordert. Daher wird der Vortrag zweimal gehalten.
Dieses Prüfungsformat ist bereits eine Neuerung gegenüber der ursprünglich in der PNdS eingeführten Textwiedergabe, bei der der gesamte Vortrag schriftlich in Form eines kohärenten Textes wieder gegeben werden musste. Die Begründung zur Neuordnung lag darin, dass schon als die DSH auf der Grundlage der PNdS entwickelt wurde, kein Studierender mehr derart ausführliche Vorlesungsmitschriften anfertigte wie zu der Zeit der Einführung der PNdS bzw. zu Studienzeiten derjenigen, die die PNdS konzipiert haben.
Eine ähnliche Überlegung könnte heute die Authentizität des DSH-Hörverstehenstests in Frage stellen: Vor allem Vorträge aber auch Vorlesungen sind heute fast alle mediengestützt. Viele Dozenten stellen die entsprechenden Powerpointpräsentationen auf Lernplattformen zur Verfügung, einige sogar ganze Filmmitschnitte. Angesichts dieser veränderten sprachlichen Realität des Studiums erscheint der Vortrag im Hörverstehenstest der DSH geradezu altmodisch. Studierende nutzen heute alle ihnen zugänglich gemachten Materialien zur Prüfungsvorbereitung. Ein Abfragen des Hörtextverstehens ohne visuelle Unterstützung und ohne die Möglichkeit, die eigenen Notizen anhand von weiteren Datenquellen zu überprüfen ist somit eine Simulation vergangener Studienzeiten. Nicht umsonst weisen Bachman/Palmer (1996) darauf hin, dass die Herstellung der Konstruktvalidität eines Tests niemals ein abgeschlossener Prozess ist, sondern immer wieder anhand der sich verändernden Realität in der Zielsprachenverwendung überprüft werden muss.
Schon diese drei Thesen zeigen, dass zur DSH-Prüfung bzw. zu hochschulbezogenen Sprachtests für Deutsch als Fremdsprache im Allgemeinen noch entscheidende Fragen offen sind. Die Tatsache, dass die DSH-Prüfung erfolgreich ist und ihre Zielsetzung, die Auswahl von geeigneten Studienbewerbern, erfüllt, beweist zwar, dass die Konzeption der Prüfung gelungen ist, eine wirklich wissenschaftliche Betrachtung der Konstruktvalidität steht jedoch noch aus. Neben der bereits erwähnten Longitudinalstudie zur sprachlichen Realität der ausländischen Studierenden, die sich auf Interviews mit Lernenden stützen wird, sind linguistische Untersuchungen zur Analyse der Sprachhandlungsdomänen, die beim Studieren an einer deutschen Hochschule eine Rolle spielen, notwendig.

4. Literaturverzeichnis

Bachman, Lyle F. / Palmer, Adrian S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford.

Bärenfänger, Olaf (2005), „Lernmanagement: Grundzüge einer Didaktik hybrider Lernprozesse", in: Hans Barkowski / Armin Wolff (Hrsg.), *Umbrüche* (= Materialien DaF 76), Regensburg, 249–274.

Casper-Hehne, Hiltraud / Koreik, Uwe (2004), „DSH und TestDaF. Entwicklungen und Perspektiven", in: dies. (Hrsg.), *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien*, Baltmannsweiler, 1–32.

Clapham, Caroline (2000), „Assessment for Academic Purposes: Where next?", in: *System*, Nr. 28, 511–521.

FaDaF (Hrsg.) (2005), *DSH-Handbuch*, Göttingen.

Forster, Roland (erscheint 2007), „Mündliche Noten – wofür? Und wie?", in: *Materialien DaF.*

Hochschulrektorenkonferenz (2004), *DSH-Rahmenordnung*.

Koreik, Uwe (2005), „DSH und TestDaF – Ergebnisse einer Vergleichsstudie an vier Untersuchungsstandorten", in: ders. (Hrsg.), *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie*, Baltmannsweiler, 1–90.

Koreik, Uwe / Mielke, Frank (2004), „DSH-Kurse auf dem Prüfstand. Testing DSH Courses", in: Hiltraud Casper-Hehne / Uwe Koreik (Hrsg.), *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien*, Baltmannsweiler, 68–78.

Königs, Frank / Stork, Antje (2004), „Wie viel Deutsch kann, soll und muss es sein? Überlegungen zum Sprachstand ausländischer Studierender in Deutschland", in: DAAD (Hrsg.), *Die Internationale Hochschule. Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis*, Band 8, Bielefeld, 41–57.

Krekeler, Christian (2005), *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang,* http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13675/krekeler.pdf (gesehen am 27.10.2006).

Lee, Wonkyung (1998), *Prüfungen zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse bei ausländischen Studienbewerbern/Studienbewerberinnen (PNdS/DSH): Ihre Praxis und ihr Prüfprofil.* Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg.

Mehlhorn, Grit (2005), *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*, München.

Wintermann, Bernd (2004), „Zuverlässig – Objektiv – Gültig? DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand", in: Hiltraud Casper-Hehne / Uwe Koreik (Hrsg.), *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Baltmannsweiler,* 41–47.

Willis Edmondson, Hebron

Essay-Writing als fremdsprachliche Lernaufgabe

1. Einführung

Ziel dieses Beitrags ist es, verschiedene Konzepte der Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht zu vergleichen. Es wird auf die Textsorte *Essay* fokussiert, welche vor allem in den Bildungssystemen Nord-Amerikas und Kanadas eine Sonderrolle einnimmt. *Essay-writing*[1] wird jedoch nicht nur intensiv von allen Studierenden in Amerika geübt und trainiert (unabhängig davon, ob sie Englisch als Muttersprache beherrschen oder nicht), sondern auch im Englischunterricht außerhalb Amerikas – vor allem auf tertiärer Ebene – in Bildungssystemen, die nach dem amerikanischen Modell strukturiert sind (z. B. in Jordanien und anderen arabischen Ländern). Auch an manchen deutschen Universitäten ist *Essay-Writing* ein obligatorischer Teil der sprachpraktischen Ausbildung für Studierende des Englischen. Kurz gesagt: in manchen Kontexten bedeutet Schreiben in der Fremdsprache Englisch schlicht *Essay-Writing*.
Die Arbeit ist wie folgt strukturiert: In Abschnitt zwei werden einige Grundgedanken zum Status des Schreibens im Fremdsprachenunterricht formuliert. Vor diesem Hintergrund wird dann in Abschnitt drei *Essay-Writing* anhand der Analyse zweier repräsentativer und kommerziell sehr erfolgreicher Lehrwerke, die gezielt diese Fähigkeit vermitteln sollen, näher betrachtet. Im vierten und abschließenden Teil der Arbeit werden unterschiedliche kontextgebundene Konzepte der Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht zusammenfassend differenziert und evaluiert.

2. Das Schreiben im Fremdsprachenunterricht: interne und externe Lernziele

Es wird manchmal behauptet, dass das Schreiben innerhalb der kommunikativen Orientierung gegenüber dem Sprechen als minderwertige Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht betrachtet wurde, dass aber in der Zwischenzeit (zumindest bzgl. des Deutschen als Fremdsprache) das Schreiben seine „berechtigte Stelle” in den Lehrzielen und Lehrplänen des Fremdsprachenunter-

[1] Englische Begriffe, für die es m. E. keine adäquate Übersetzung gibt, werden *kursiv* dargestellt.

richts wieder gefunden hat (Storch 1999 – vgl. auch Krumm 2000 und die Einführung zu Börner / Vogel 1992). Es liegt jedoch auf der Hand, dass es „*die* berechtige Stelle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht" nicht gibt, erstens wegen der Vielfalt von unterschiedlichen Textsorten, Schreibanlässen und angestrebten Kompetenzstufen, die in ihrer Gesamtheit „das Schreiben" als Lernziel erfassen und zweitens wegen der Vielfalt von Sprachen, Lernkontexten und Lernbedürfnissen, die unter der Etikettierung „Fremdsprachenunterricht" miterfasst werden müssen.
Einen ersten Schritt in Richtung einer sinnvollen Systematisierung dieser Vielfalt ist die Unterscheidung von „internen" und „externen" Lernzielen (vgl. hierzu Edmondson/House 2000: 300ff). Diese Unterscheidung überlappt mit der zwischen Schreiben als „Mittlertätigkeit" und Schreiben als „Zieltätigkeit" von Storch (1999: 247). Interne Schreibziele bzw. Tätigkeiten finden im Sprachlernprozess selbst ihre Legitimation und sind daher „Vermittler" im Sinne von Storch 1999. Wenn jedoch bestimmte Schreibfertigkeiten als Lernziele spezifiziert werden, die am Ende eines Kurses beherrscht und im Prinzip außerhalb des Unterrichts erbracht werden sollen, dann haben wir es mit einer „externen" Legitimation zu tun – für Storch sind dies „Zieltätigkeiten". Ein Diktat in der Fremdsprache zu schreiben oder eine Übersetzung anzufertigen sind zum Beispiel meistens als unterrichtsinterne Schreibaufgaben zu verstehen, d. h. grundsätzlich als didaktische Aufgaben (ob ihr Einsatz zwecks Sprachvermittlung sinnvoll ist, steht an dieser Stelle nicht zur Debatte). Sie können aber durchaus als externe Ziele gelten, zum Beispiel innerhalb von Sprachkursen für Sekretärinnen oder Übersetzerinnen. Die zwei Beispiele zeigen, dass eine direkte Zuordnung zwischen Schreibtätigkeit und Art der Legitimation nicht gegeben ist. Das Verhältnis zwischen „vermittelnden" und „zielgerichteten" Tätigkeiten wird weiterhin dadurch kompliziert, dass externe Lernziele durch entsprechende didaktische Maßnahmen im Unterricht angestrebt werden müssen, d. h. durch „interne" Handlungen in der Lehre. Dies bedeutet logischerweise, dass auf der didaktischen Handlungsebene die Unterscheidung ungültig ist – alle Handlungen im Fremdsprachenunterricht sind vermittelnder Art. Die intern/extern-Unterscheidung betrifft daher die Legitimation schriftlicher Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht, d. h. die damit verbundenen Lernziele. Welche externen schriftlichen Lernziele bei allgemeinen Sprachkursen mit welcher Begründung festgelegt werden können, ist unklar. Es fällt zum Beispiel bei Storch (1999) auf, dass er am Anfang des dem Schreiben gewidmeten Kapitels bekannt gibt, dass er sich exklusiv mit Schreiben als *Zieltätigkeit* beschäftigen wird. Trotzdem wird das Schreiben in seiner „vermittelnden" Funktion erwähnt, wenn nach einer Legitimation des Schreibens als Zieltätigkeit gesucht wird: „Anderseits ist Schreiben eine potenzielle Verwendungssituation, auf die der Unterricht vor-

bereiten muss, auch im Sinne des selbstständigen Weiterlernens nach Beendigung des Unterrichts". Das Hauptproblem der Festlegung von externen Lernzielen wird von Storch deutlich erkannt: „Untersuchungen zeigen, dass die meisten Lernenden die Fremdsprache nach Abschluss des Unterrichts nur noch selten aktiv in ihrer schriftlichen Form verwenden" (Storch 1999: 249). Wenn die Fremdsprache jedoch bei einigen Lernern später schriftlich verwendet wird, dann sind die zukünftigen Schreibbedürfnisse der Adressaten zudem nicht vorhersehbar. Dieses Problem ist genauso präsent auf tertiärer Ebene. Somit ist die Legitimation bestimmter Schreibleistungen als *externe* Lernziele schwierig: der Bedarf an solchen Schreibleistungen ist entweder nicht vorhanden oder nicht vorhersehbar.
Wenn dies so ist, dann wäre es denkbar, dass eine konventionalisierte Standard-Textsorte gelehrt werden könnte, die zwar nicht als externes Lernziel gilt, sondern als repräsentative Textsorte, deren Beherrschung die Grundlage für alle (oder fast alle) anderen Schreibtätigkeiten liefert und die weiterhin wichtige zusätzliche pädagogische Funktionen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ausübt. Somit habe ich eine Begründung für den verbreiteten Einsatz von *Essay-Writing* im Fremdsprachenunterricht Englisch erfunden. Im nächsten Abschnitt werden also diese Textsorte, deren Legitimation und deren Vermittlung näher betrachtet.

3. *Essay-Writing* als Schreiblernmodell

Das Essay ist eine Textform sui generis im Bildungssystem Nord-Amerikas. Die Lehrwerke für *Essay-Writing* sind aber mit „professionellen" Schriften vollgestopft, die als Beispiele der Textsorte *Essay* im Lehrwerk abgedruckt sind, auch wenn sie verständlicherweise fast nie den *Essay* exemplifizieren, wie er im Lehrwerk präskriptiv beschrieben wird. Das Format des *Essays* ist fixiert. Ein *Essay* hat eine bestimmte Länge und eine bestimmte Anzahl von Absätzen, die nach einem bestimmten Strukturmuster aufgebaut werden. Die Lehre ist ebenso fixiert: *Essay-Writing* wird schrittweise gelehrt und gelernt. Vier Kommunikationsformen, Textsorten oder Textmodi werden unterschieden: Exposition, Argumentation, Beschreibung und Narration, die getrennt vermittelt werden. Die inhaltliche Entwicklung eines *Essays* wird durch undefinierte „Funktionen" wie Vergleichen, Definieren, Beschreiben, Klassifizieren, Argumentieren etc. gesteuert; D. h. Aspekte des Schreibens oder die gerade erwähnten „Funktionen" (oder „Patterns of Essay Development") werden getrennt thematisiert, exemplifiziert und geübt. Diese didaktische Präskription muss dann aber manchmal in einem Nebensatz von der Bemerkung ergänzt werden, dass das, was gerade gesagt wurde, nicht ganz

stimmt. Der berühmte *Topic-Sentence* zum Beispiel, welcher am Anfang jedes Essays und jedes Absatzes zu formulieren ist (so wird es in der Lehre und in den Übungen verlangt), kommt in einigen abgedruckten Textbeispielen manchmal am Ende des Absatzes, manchmal wird er auf zwei oder mehrere Sätze aufgeteilt, manchmal kommt er erst im folgenden Absatz und manchmal überhaupt nicht vor. Dies bedeutet natürlich, dass die vermittelte Schreibregel („*Topic Sentence* am Anfang des *Essays* und am Anfang jedes Absatzes") aus deskriptiver Sicht schlicht falsch ist. Die Vermutung liegt nahe, dass dahinter eine ***didaktische*** Theorie des Schreibens steht.
Die Anzahl der Lehrwerke auf dem Markt in Nord-Amerika, die sich ausschließlich mit *Essay-Writing* beschäftigen, ist enorm. Noch erstaunlicher: in der Konzeption, Grundstruktur, Inhalt und Didaktik sind alle diese Werke fast identisch. Im Folgenden werden zwei davon kurz vorgestellt – hiermit möchte ich u. a. obige teilweise kritische Bemerkungen empirisch belegen.
Wyricks *Steps to writing well with additional readings* (2005) ist bereits die neunte Auflage des Buches, womit der enorme kommerzielle Erfolg dieses Lehrwerks bestätigt wird. Das Buch enthält 650 Seiten, zusätzlich zu einem Vorspann von weiteren 27 Seiten, welche u. a. Hinweise für Lehrkräfte und Studierende beinhalten. Dem Studierenden wird erklärt, warum das Schreiben für Studierende sinnvoll ist (*Why Write?*: xxvi). Drei Antworten werden gegeben:

a) Das Schreiben hilft uns, unsere Gedanken zu klären und zu organisieren.
b) Zwecks Kommunikation wird man schreiben müssen, z. B. an der Universität wird man *Essays* und verschiedene Tests u. ä. verfassen müssen, man mag aber auch persönliche Briefe schreiben wollen oder später im Beruf möglicherweise verschiedene Textsorten wie Berichte, Protokolle, Anträge usw. verfassen müssen.
c) Durch das Schreiben wird man sensibilisiert gegen manipulative Medien, Propaganda usw.

Unabhängig davon, dass a) und c) von der Art der Didaktisierung abhängig sind, ist zu betonen, dass *Essay-Writing* gleichgesetzt wird mit dem Schreiben generell; die Frage *Why write* ***Essays?*** wird nicht angesprochen. Weiterhin wird die Sprachkompetenz überhaupt nicht erwähnt.
Auf fast jeder Seite des Buches, auf der kein Beispieltext abgedruckt ist, ist es leider allzu einfach, Abschnitte zu finden, die auf den Studierenden unverständlich oder unklar wirken können. Es folgen vier Beispiele, entdeckt durch zufälliges Blättern:

Beispiel 1: Verwendung von unscharfen Kategorien

Es wird – wie in allen mir bekannten Büchern, die sich mit *Essay Writing* beschäftigen – zwischen Vergleichen und Kontrastieren als „Entwicklungs-

strategien" unterschieden – ein Vergleich zielt demnach nur auf Ähnlichkeiten und nicht auf Unterschiede ab. Semantisch ist dies natürlich falsch und verwirrend. Außerdem ist es eine ziemlich unrealistische Aufgabe bei einem Vergleich von zwei Einheiten ausschließlich über Ähnlichkeiten schreiben zu dürfen. Der Unterschied zwischen Vergleichen und Kontrastieren wird im Verlauf des Buches nicht klar dargestellt; möglicherweise, weil der Unterschied selbst unklar ist (ebda 13). Ähnliche konzeptuelle Probleme fallen bei der Unterscheidung von *classify* und *divide* auf, u. a. deshalb, weil ein Substantiv im Sprachgebrauch sowohl als Einheit (und daher dividierbar) als auch als Sammlung von individuellen Eigenschaften (und daher klassifizierbar) vorkommen kann.

In beiden Fällen haben wir es mit Paaren von intuitiv ganz klaren Begriffen zu tun (welcher Mensch versteht z. B. den Unterschied zwischen Ähnlichkeit und Unterschied nicht?), welche hier durch spezielle didaktische Anweisungen aber verwirrend dargestellt werden. Dass eine Verbindung zwischen Ähnlichkeit und Unterschied auf der einen Seite und Klassifikation und Division auf der anderen Seite besteht, wird beispielsweise nicht erwähnt, da die vier Begriffe als unterschiedliche „Strategien" beschrieben werden.

Beispiel 2: Mehrdeutigkeit von *Essay* als Begriff

Wie bereits erwähnt, werden *Essays* als Schreibaufgabe sehr streng definiert und charakterisiert. Gleichzeitig werden aber andere Texte im Buch abgedruckt, die auch als *Essay* bezeichnet werden, auch wenn sie die festgelegten Charakteristika nicht aufweisen. Am Anfang eines Kapitels, welches *Essays for Further Analysis* heißt, wird die bekannte *I have a dream*-Rede von Martin Luther King abgedruckt. Wie diese Rede auch als Essay verstanden werden kann, bleibt ungeklärt. Das folgende Kapitel heißt *Literatur* – hier sind u. a. einige Gedichte abgedruckt. Wie diese Gedichte als *Essays* zu analysieren sind, wird leider ebenfalls nicht erklärt.

Beispiel 3: Unklare didaktische Empfehlungen

Einige Prinzipien des *Essay-Writings* überzeugen nicht. Wir lesen beispielsweise „Give your sentences content" – eine inhaltslose Direktive. Weiterhin wird „Make your sentences specific" empfohlen. Sätze können aber nicht per se spezifisch oder unspezifisch sein. Der einzige Hinweis in Bezug auf den Satzbau lautet übrigens: „Use a period to end a sentence" (ebda 116–117, 204). Das Problem hier ist klar: der Hinweis liefert keine große Hilfe, wenn man nicht weiß, was ein Satz ist.

Beispiel 4: Textanalytische Hinweise

Eine genauere Betrachtung der englischen Sprache zu fördern ist offensichtlich keine Zielsetzung des Lehrwerks. *Transition devices* (ebda 70) ist beispielsweise ein Oberbegriff, mit dem alle lexikalischen Kohäsionsmittel erfasst werden sollen. Solche *devices* werden im Lehrwerk dann schlicht als Listen aufgeführt. *Zum Beispiel* wird, zum Beispiel, benutzt, um Beispiele zu spezifizieren, lesen wir, ebenso wie *specifically, in particular, namely, another, and other*. Jeder dieser Ausdrücke hat aber spezifische Verwendungskonventionen, die nicht näher spezifiziert werden.

Zum Vergleich soll nun Langan 2000 kurz herangezogen werden. Der Autor hat mehrere Lehrwerke zum Thema Schreiben auf Englisch geschrieben: die Auflage von 2000 hat 582 Seiten und ist die vierte. Eine fünfte Ausgabe, die mir leider nicht zur Verfügung steht, hat schon einen Umfang von 748 Seiten, begleitet von einer CD-ROM, einem *User's Guide*, und einem *Online Learning Centre*. Obwohl der Titel *College Writing Skills* heißt, bezieht sich der Inhalt nur auf ein absichtlich streng reduziertes Konzept von *Essay-Writing*. Auf Seite drei wird klipp und klar gesagt: „... clear, disciplined thinking is the key to effective writing". Wenn logisches Denken entscheidend für den Lernerfolg ist, dann müsste so etwas wie ein logisches Gedankentraining im Buch enthalten sein, würde man denken. Leider nicht. Wir lesen aber auf Seite zwölf, dass man, wenn man den *Essay* schreiben lernt, dann auch besser wird denken können. Warum? Weil „Writing a solidly reasoned traditional essay requires mental discipline and close attention to a set of logical rules". D. h. logisches Denken ist sowohl eine Voraussetzung für als auch eine Konsequenz von gutem Schreiben.

Es ist weiterhin am Anfang des Buches zu lesen, dass das Schreiben in vier logische Schritte unterteilt wird: „...into a series of logical, easily-followed steps. The four steps, combined with practical advice about prewriting and revision, will help you write strong papers" (ebda 3). Vier Zeilen später lesen wir aber, dass der vierte Schritt beim Schreiben „Revision und Editierarbeit" ist (ebda 4). D. h. Revision wird sowohl als wichtiger vierter Schritt beim Schreiben dargestellt als auch als ein zusätzlicher Prozess, der danach vorzunehmen ist. Am Anfang von Kapitel zwei *The Writing Process* (ebda 23) lesen wir übrigens:

> „This chapter will explain and illustrate
> - the sequence of steps in writing an effective essay
> - prewriting
> - revision
> - editing"

wobei auffällt, dass nun nur drei der vier Schritte genannt werden. Es ergibt sich, dass Schritt zwei „Writing a First Draft" ist. Es sieht nun also aus, als ob „practical advice" für die Schritte eins und drei angeboten wird, jedoch offensichtlich nicht für die Schritte zwei und vier. Kurz gesagt, die ersten Ausführungen der vier Schritte, die das organisatorische Prinzip des Buches darstellen, überzeugen nicht durch ihr „clear, disciplined thinking" und/oder die Editierarbeit.
Beide Lehrwerke bestätigen die schon erwähnte Vermutung, dass in der Tat *Essay-Writing* das Ziel hat, sowohl das Schreiben als Fertigkeit insgesamt zu verbessern als auch allgemeine pädagogische Ziele (klares Denken, kritische Sprachbewusstheit) zu erreichen. Inwiefern diese Ziele durch solche Schreibkurse wie die zwei oben erwähnten erreicht werden, ist eine empirische Frage, die – soweit mir bekannt – nie ernsthaft untersucht worden ist. Trotzdem darf man berechtigte Zweifel an der ersten These hegen, d. h. an der Annahme, dass man „schreiben" kann, wenn man *Essays* schreiben kann. Weiterhin ist der pädagogische Ertrag von Schreibkursen mit der didaktischen Behandlung der Texte verbunden und nicht von der Textsorte *Essay* abhängig. Weiterhin zeigen die untersuchten Lehrwerke keine überzeugenden Anstrengungen in Richtung der beiden pädagogischen Lernziele ‚logisches Denken' und ‚kritische Sprachbewusstheit'.
Es ist natürlich nicht angebracht, dass ich nach einer oberflächlichen Betrachtung zweier Lehrwerke Zweifel an der Gültigkeit eines Ecksteins des amerikanischen Bildungssystems verbreite – dies möchte ich auch nicht tun. Mir geht es um fremdsprachliches Schreiben. Daher möchte ich nochmals betonen, dass *Essay-Writing* und Schreiben in der Fremdsprache für viele Forschende und Lehrende vor allem in Nord-Amerika offensichtlich identisch sind. So ist zum Beispiel *Essay-Writing* das zentrale Thema der online Zeitschrift *Journal of Second Language Writing*. D. h. „Second Language Writing" und *Essay-Writing* werden in vielen Beiträgen gleichgesetzt. Man darf aber fragen, ob Schreibkurse, die auf *Essay-Writing* fokussieren, für Lerner des Englischen als Zweitsprache bzw. Fremdsprache aus didaktischen und spracherwerbstheoretischen Perspektiven besonders geeignet sind.

4. Schreiben als Lernziel: vier Interpretationen

Ich möchte abschließend vier Hauptkonzepte des Schreibens im Fremdsprachenunterricht skizzieren und dabei die Gedanken aus Abschnitt zwei oben fortsetzen und auch das in Abschnitt drei diskutierte Schreibvermittlungskonzept mitberücksichtigen. Für diese vier Kategorien können sicherlich mehrere Unterkategorien vorgeschlagen werden; einige davon werde ich erwähnen.

(1) Wer ein Dokument unterschreiben muss, muss seinen Namen kennen und muss schreiben können. Schreiben in diesem Sinne wird Kindern in der Schule beigebracht und ist die Beherrschung der graphologischen Konventionen einer Sprache, die man bereits mündlich beherrscht. Schreibenlernen in diesem Sinne ist keine triviale Leistung, wenn es um Sprachen wie z.B. Arabisch oder Chinesisch geht; ich gehe aber davon aus, dass dieses Konzept des Schreibens normalerweise als Voraussetzung für die Fähigkeit, in der Fremdsprache zu schreiben, gesehen wird.

(2) Lernbezogene Schreibleistungen, die „interne" Ziele erfüllen, können in drei Kategorien unterteilt werden.
Erstens sind lernbezogene Schreibtätigkeiten zu erwähnen, die eine „bedienende" Funktion in dem Sinne ausüben, dass das gesteuerte Fremdsprachenlernen per se deutlich schwieriger wäre, wenn diese Fertigkeiten nicht vorlägen, vor allem wegen der zusätzliche Gedächtnisbelastung für den Lerner. Die Fähigkeit, einen vorliegenden Text von der Tafel oder aus dem Buch zu kopieren, vom Lehrer diktierte Notizen in der Fremdsprache aufzuschreiben und Notizen beim Lesen oder bei einer Vorlesung zu machen, gehören zu dieser ersten Kategorie.
Zweitens haben weitere schriftliche Tätigkeiten deshalb einen Platz im Fremdsprachenunterricht, weil dadurch der Spracherwerb gezielt und fokussiert geübt, praktiziert und getestet werden soll.
Drittens denke ich an schriftliche Aktivitäten, die innerhalb eines so genannten aufgabenorientierten Lernens bzw. aufgabenorientierten Lehrens stattfinden, ebenso wie in Projektarbeiten. Der Unterschied zwischen Fall zwei und dieser dritten Art von schriftlicher Tätigkeit liegt darin, dass in ersterem der Bezug zwischen Schreibtätigkeit und fremdsprachlichem Lernziel meistens transparent ist (irgendetwas wird „geübt"), während in letzterem dies nicht zutrifft. Genau entlang dieser Parameter wird z.B. bei Skehan (1998: 95) zwischen „Übungen" und „Aufgaben" unterschieden (auch wenn viele Lerner auch bei sorgfältig konstruierten Lernaufgaben sicherlich problemlos darauf kommen können, worum es eigentlich geht). D.h. auch „authentische" Schreibaufgaben können in dieser Kategorie miterfasst werden, ebenso wie die Produktion „literarischer" Texte, deren Produktion gezielt verschiedene Arten von sprachlichem Wissen aktivieren soll. Es ist zu betonen, dass solche Aufgaben spracherwerbsbezogene Lernziele ansprechen: die Produktion der relevanten schriftlichen Textsorten gehört nicht zu den Lernzielen.

(3) Wenn sich eine Person auf eine spezifische Tätigkeit im Ausland sprachlich vorbereiten will, dann wird ein angebotener Sprachkurs meistens auf das antizipierte Tätigkeitsfeld hinzielen, d.h. entsprechende *externe* Lernziele

werden festgelegt. Solche „fachspezifischen" Kurse werden auch am Aufenthaltsort angeboten (z. B. für internationale Studierende). Die Feststellung von Lernzielen und ihre Umsetzung in einem sinnvollen Sprachkurs bei solchen Kursen ist höchst anspruchsvolle Arbeit; es muss u. a. ausgehandelt werden, was genau ein Sprachkurs in einem spezifischen Kontext anbieten kann. Immerhin ist diese Kategorie im Prinzip ganz klar abzukoppeln von den Kategorien eins und zwei. Eine tentative Unterteilung solcher Kursangebote könnte zwischen professionellen, privaten und akademischen Lernzielen unterscheiden, deren Adressaten zum Beispiel wie folgt sein könnten: deutsche Ärzte, die in Großbritannien praktizieren wollen (Fall 1), Personen, die sich aus privaten/politischen/familiären Gründen in einem fremden Land befinden und/oder Hilfe suchen (Fall 2) und Studierende, die ihr Studium im Ausland fortsetzen oder vollenden wollen (Fall 3). Welche Art von schriftlichen Leistungen mit Kursen für spezifische Gruppen in diesen drei Zielgruppen verbunden sind, variiert natürlich enorm. Das Schreiben dürfte aber in der Tendenz für die dritte Gruppe besonders wichtig sein, die sich mit den mit der Fortbildung verbundenen sprachlichen Konventionen und Verwendungen im Zielland vertraut machen müssen. Krumm fasst das folgendermaßen zusammen: „Für Studierende, die ihr Studium in einer Fremdsprache absolvieren, bleiben die fremdsprachlichen Textmuster eine zentrale Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium: das beginnt mit den ‚Einsteigerfertigkeiten' wie dem Mitschreiben, Exzerpieren, Zitieren und reicht bis zur Beherrschung der Anforderungen an die schriftliche Gestaltung von Seminarreferaten und Diplomarbeiten" (Krumm 2000: 9).

(4) In bestimmten Kulturen werden innerhalb des Bildungssystems bestimmte schriftliche Textsorten aus verschiedenen Gründen gelehrt. Man lernt zum Beispiel die konventionalisierten rhetorischen Mittel, mit denen man zu Mohamed betet, oder man schreibt Gedichte nach einem bestimmten Muster, oder man wird in das Geheimnis des *Essay-Writings* eingeführt. Im Fremdsprachenunterricht wird dann verlangt oder erwartet, dass diese kulturspezifischen Textsorten und stilisierten Schreibkonventionen gelernt werden.
Alle vier Konzepte von Schreiben in der Fremdsprache haben ihre kontextgebundene Berechtigung. Nur: bei Konzept Nummer vier hat die Berechtigung recht wenig mit den fachspezifischen Zielen des Fremdsprachenunterrichts zu tun. In concreto: was *Essay Writing* als Lernziel für die Fremdsprache Englisch betrifft: *non placet*.

Literaturverzeichnis

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus, Hrsg. (1992), *Schreiben in der Fremdsprache*, Bochum.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2000^2), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen.

Krumm Hans-Jürgen (2000), „Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht", in: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*, Innsbruck-Wien-München, 7–16.

Langan, John (2000^5), *College Writing Skills*, Boston.

Skehan, Peter (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford.

Storch, Günther (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*, München.

Wyrick, Jean (2005^9), *Steps to Writing well with additional readings. Instructor's Manual*, Boston, Mass.

Renate Faistauer, Wien

Lehrwerke auf dem Prüfstand: am Beispiel von *studio d*

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts sind Lehrwerke eng mit der Entwicklung von Lehrmethoden verbunden. Häufig widerspiegelt sich in Lehrwerken der Stand der momentanen fremdsprachlichen methodisch-didaktischen Diskussion, sie stehen in engem Zusammenhang mit den gängigen Lehrmethoden[1] und sind insofern „Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht" (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1031). Nach Neuner (2003: 399) setzt ein Lehrwerk die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept um, setzt Unterrichtsziele fest, entscheidet über Auswahl und Gewichtung des Lehrstoffes, der Materialien, koordiniert die Progression und gibt Hinweise für die Überprüfung. Darüber hinaus bestimmt ein Lehrwerk Unterrichtsverfahren, regelt Sozialformen und den Einsatz von Medien, kurz, es ist *das* zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung. „Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht" (Neuner 1994: 8).
Bereits 1973 wurde in der BRD ein Arbeitskreis zur Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik gegründet, der vor allem in Hinblick auf Lehrwerke für den Englischunterricht den Impuls für eine wissenschaftliche Lehrwerkkritik geben sollte. Lehrwerkkritik soll einerseits einen Beitrag zur Lehrwerkgestaltung leisten und gleichzeitig zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik dienen (Heuer/Müller 1973). Im Bereich Deutsch als Fremdsprache entstand ebenfalls in den 70er Jahren ein differenzierter Kriterienkatalog für die Analyse von Lehrwerken, das Mannheimer Gutachten (Engel/Krumm/Wierlacher 1977, 1979). Trotz seiner unterschiedlichen Rezeption wurde damit ein entscheidender Anstoß für eine Tradition von Lehrwerkkritik und -analyse geliefert. Die weitere Entwicklung ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die Analysekriterien genauer auf eine bestimmte Zielgruppe hin entwickelt wurden. So wurde in den 80er Jahren die Gruppe der ArbeitsmigrantInnen in den Blick genommen (vgl. Barkowski/Fritsche/Göbel u. a. 1980, 1986), während man sich in den 90er Jahren verstärkt der Multikulturalität in den Zielsprachenländern und den regionalen Bedingungen des Deutschlernens in einzelnen Ländern zuwandte, wie z. B. der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm u. a. 1985) und der Brünner Kriterienkatalog (Jenkins 1997).

[1] so wird z. B. im Französischen für beides, Lehrwerk und Methode nur der Begriff „methode" verwendet.

In den letzten Jahrzehnten des Fremdsprachenunterrichts haben Lehrwerke die traditionellen Lehrbücher verdrängt, wobei ein Lehrwerk im Gegensatz zum (Lehr-) Buch Materialien wie Arbeitsbuch, CDs bzw. Kassetten, Videos bzw. DVDs, Folien und neuerdings verstärkt ein PC-Programm mit CD-ROMS sowie Internetseiten mit downloadbaren Arbeitsblättern und zusätzlichen Materialien, also insgesamt einen Medienverbund, umfasst. Lehrwerke machen, im Vergleich zu Lehrmaterialien, Vorgaben für den Gebrauch der Texte, sie schlagen Aufgaben- und Übungsformen vor, bestimmen die Progression und geben (meist) in einem Lehrerhandbuch Hinweise für das Lehren und Lernen. Nach Krumm/Ohms-Duszenko (2001: 1030) stellen Lehrwerke „die curriculare Leitlinie für den Unterricht dar", was heutzutage für nahezu alle gängigen Lehrwerke der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) ist und von den Lehrwerken auch explizit (oft schon auf den Titelseiten) angeführt wird. Die Entwicklung von Lehrwerken basiert also nicht nur auf bestimmten methodischen Konzepten, sondern ist immer auch bestimmten (bildungs-)politischen Vorstellungen geschuldet.
Götze (1994: 29f.) unterscheidet fünf Lehrwerkgenerationen, denen er jeweils bestimmte Lehrwerke zuordnet:

- Grammatikorientierte Lehrwerke, z. B. Deutsche Sprachlehre für Ausländer von Schulz-Griesbach.
- Audio-linguale bzw. audio-visuelle Lehrwerke, z. B. Deutsch 2000 und nicht von seinem Anspruch, aber von seiner Ausrichtung ist auch Sprachkurs Deutsch, Bd. 1 und 2 dazu zu zählen.
- Kommunikative Lehrwerke, z. B. Deutsch aktiv.
- Interkulturelle Lehrwerke, z. B. Sprachbrücke, Sichtwechsel.
- Lehrwerke der mentalistischen Wende, z. B. Die Suche.

Ob wir es heutzutage mit einer sechsten Lehrwerkgeneration zu tun haben, bleibt dahin gestellt, da die neueren Lehrwerke weder einer Methode zuzuordnen sind, noch einem bestimmten einheitlichen methodischen Konzept folgen. Funk, der einige Gründe gegen das „Generationenmodell" – u. a. das Nebeneinander unterschiedlicher Praxiskonzepte – anführt, schlägt für die Periode der 90er Jahre den Begriff „integrativer Ansatz" vor. „Für die (...) Lehrwerke dieser Periode scheint eher der Begriff eines integrativen Ansatzes zutreffend zu sein, der Elemente bisheriger Ansätze in unterschiedlicher Gewichtung umfasst und in ein differenziertes Lernangebot integriert" (Funk 2001: 283). In einem späteren Aufsatz polemisiert er: „Die meisten Lehrwerke der deutschen Verlage haben sich auf den ersten Blick auf eine nie gekannte Weise angeglichen" (2004: 41). Als Indizien führt er u. a. an: alle hätten die Bedeutung der Phonetik und den Wert von grammatischen Übersichten entdeckt und würden Internetseiten und nahezu identische Übungsformen anbieten.

In einem früheren Artikel[2], auf dem der vorliegende basiert, wurde diese Behauptung aufgegriffen und der Versuch unternommen, durch eine Analyse von vier Lehrwerken der jüngeren Generation (*Tangram aktuell, Schritte, Dimensionen und Optimal*) zu zeigen, warum dies nur zum Teil zutrifft. Es wurde versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, didaktische Zielvorstellungen und unterrichtliche Erfahrungen zu bündeln. Es sollte weder ein bestimmter methodischer Ansatz propagiert, noch sollten bestimmte Lehrwerke als „gut" oder „schlecht" (ab)qualifiziert werden. In meiner Analyse wollte ich mich, basierend auf vier Prinzipien, die als Basis für einen reflektierten Unterricht gelten sollen (Faistauer 2005), beschränken:

(1) Aspekt der Mehrsprachigkeit,
(2) Aspekt der Authentizität: Authentische Texte, authentische Situationen, die Rolle der Fertigkeiten,
(3) Aspekt der Autonomie: Lernstrategien, Sprachbewusstheit,
(4) Aspekt der Kooperation: Binnendifferenzierung.

Eine weitere wichtige Frage bei der Analyse von Lehrwerken ist die Rolle der Landeskunde: werden alle deutschsprachigen Länder, dem DACH(L) Prinzip folgend, gleichberechtigt einbezogen?

Nicht berücksichtigt wurde in der Analyse die Präsentation und Vermittlung der Grammatik. Da bestimmte empirische Daten der Verwendung, wie Wirkung des Lehrwerks, nicht einbezogen werden konnten, hat die Analyse natürlich beschränkte Aussagekraft. Auch von einer quantitativen Analyse wurde Abstand genommen. Nach Krumm/Ohms-Duszenko (2001) hat sich diese als „Sackgasse" erwiesen, da eine Aufzählung bestimmter Phänomene weder etwas über die konkrete Eignung, noch über die Übereinstimmung mit didaktischen Grundsätzen aussagt.

Für die folgende Analyse habe ich das Lehrwerk *studio d* ausgewählt. Die Gründe dafür liegen zum einen darin, dass es sich bei den AutorInnen um KollegInnen des Jubilars handelt, quasi also auch als eine Hommage an das Institut für Auslandsgermanistik in Jena zu verstehen ist. Zum anderen ist *studio d* ein Lehrwerk, das in Österreich bisher wenig Verbreitung gefunden hat, obwohl es viele interessante Aspekte aufweist. Dies kann am Titel, *d* wird mit Deutschland und *studio* mit einem geschlossenen Raum, in dem Audio-Visuelles produziert wird, assoziiert, liegen. Es kann aber auch mit der vorherrschenden Verlagspräsenz in Österreich zu tun haben, Cornelsen ist ein Verlag, dessen DaF-Lehrwerke hier weniger Verwendung finden als andere. Warum eine Institution bzw. eine Lehrerin/ein Lehrer ein bestimmtes

[2] „Neue Lehrwerke auf dem methodisch-didaktischen Prüfstand", in: ÖDaF-Mitteilungen 2/2006, Thema: Lehrwerke und Curricula. Wohin geht der Trend?"

Lehrwerk wählt, hat unterschiedliche Gründe und beruht auf mehr oder weniger bewussten Auswahlkriterien. Der wissenschaftliche Aspekt ist dabei sicher nur zu einem sehr kleinen Teil ausschlaggebend
Neben einer allgemeinen Beschreibung von *studio d* soll das Lehrwerk auch auf die oben genannten Prinzipien (Mehrsprachigkeit, Authentizität, Lernerautonomie und Binnendifferenzierung) hin angesehen d.h. die Frage aufgeworfen werden, liegen dem Lehrwerk diese (oder andere) Prinzipien zu Grunde und wie unterscheidet es sich von anderen gängigen Lehrwerken?

Folgt man der Beschreibung in den Unterrichtsvorbereitungen (Lehrerhandbuch), so versteht sich *studio d* als multimedialer *Lehrwerksverbund*, der sich an erwachsene Lernende im In- und Ausland ohne Vorkenntnisse richtet. Er orientiert sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und an den Kann-Beschreibungen von Profile deutsch und führt in drei (oder fünf) Bänden zum Zertifikat Deutsch. Im Zentrum steht ein Kurs- und Übungsbuch. Das Kursbuch, dem der Übungsteil angeschlossen ist, wird von den Autoren als „Ankermedium des Lehrwerksverbundes und die Basis des Unterrichts im Kurs" bezeichnet. (studio d A1 Unterrichtsvorbereitung: 5). Es enthält zwölf Einheiten, in denen die Themen, die Grammatik, der Wortschatz und die sprachlichen Handlungen eingeführt werden. Den so genannten Stationen, zusätzlichen Einheiten, sind Vertiefung und Wiederholung gewidmet. Am Ende eines jeden Bandes findet sich ein Test (Modelltest Start Deutsch).
Es wird durch folgende Komponenten ergänzt: mehrere zweisprachige Glossare, eine Audio-CD, die dem Lehrbuch beiliegt, eine separate Audio-CD bzw. Kassetten (mit vielfältigen Audiotexten, wie Dialoge, Gedichte, Lieder, Gespräche usw. und dazugehörigen Übungen zu jeder Einheit des Buches), ein Video (spielfilmartige Szenen mit vielen landeskundlichen Informationen aus Deutschland), ein Vokabeltaschenbuch (worin Vokabeln in der Reihenfolge ihres ersten Auftretens vermerkt sind), ein Sprachtraining (zusätzliches Übungsmaterial für Einzelarbeit, das selbstständiges Lernen unterstützen soll) und eine Lerner-CD-ROM (zur Nachbereitung und Vertiefung des Unterrichts mit vielen interaktiven Übungsformen) und für die Lehrenden unterschiedliche Unterrichtsvorbereitungshilfen, u.a. auf CD-ROM. Auch das Internet selbst soll als Lernhilfe hinzugezogen werden. Die Internetseite des Verlages bietet authentisches Material an, das als Ergänzung zum Lehrbuch Vorschläge für den aktuellen Einsatz im Unterricht macht.
Die Lehrerhandreichungen von *studio d*, die sich Unterrichtsvorbereitung (mit Demo CD) nennen, formulieren *sieben Grundprinzipien und Qualitätsmerkmale auf einen Blick*:

(1) Konsequente Orientierung am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen"

(2) Deutschlernen für Freizeit und Beruf
(3) Umfassendes Angebot für mediengestütztes Lernen und Lehren
(4) Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse aus der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung
(5) Integration der Grammatik in sprachliches Handeln
(6) Konsequentes Aussprachetraining von Anfang an
(7) Aktuelle Landeskunde mit interkultureller Perspektive (studio d A1, Unterrichtsvorbereitung: 8 f.)

Aspekt der Mehrsprachigkeit

„Der Alltag in Deutschland ist multikulturell geprägt" (studio d A1, Unterrichtsvorbereitung: 19). Dieser Satz zeigt die Haltung der AutorInnen zum Thema Mehrsprachigkeit. Im Lehrwerk *studio d* spielt der Aspekt der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Im Kapitel *Umgang mit Mehrsprachigkeit in studio d* wird auf die „mitgebrachten" Sprachen der Lernenden hingewiesen und die Möglichkeit, diese Sprachlernerfahrungen im Unterricht z. B. durch Sprachvergleiche durch die Verwendung von Internationalismen u. a. m. zu nutzen.
Auch das Vokabeltaschenbuch wird als mögliches Instrument, Mehrsprachigkeit zu thematisieren, gesehen. Hier sollen die Lernenden u. a. (neue) Vokabeln in ihre Muttersprache übersetzen.
Im Lehrwerk selbst finden sich auch einzelne Kapitel, die das Thema Mehrsprachigkeit aufgreifen. So wird in Band A1 besonders in den ersten Kapiteln durch Internationalismen an das Vorwissen der Lernenden angeknüpft (u. a. S. 14, 36). In Einheit 3 (S. 50) werden unter dem Titel „Mehrsprachigkeit in Europa" mehrsprachige Anleitungen, Aufschriften und Gebrauchsanweisungen als Verstehensaufgabe präsentiert. In Band A2 soll in Einheit 1 (S. 11) über die eigene (mehrsprachige) Lernbiografie und das Erlernen von Sprachen reflektiert und erzählt werden. Neben den persönlichen Erfahrungen wird das Thema Mehrsprachigkeit auch auf die Metaebene gehoben: neben dem persönlichen Zugang sollen die Lernenden auch über „Mehrsprachigkeit oder Englisch für alle?" diskutieren.

Aspekt der Authentizität: Authentische Texte, authentische Situationen, die Rolle der Fertigkeiten

Themen und Texte orientieren sich am Referenzrahmen. Sie werden zum Teil „authentisch", d.h. u.a. der Textsorte entsprechend, dargeboten. Themen aus der Berufswelt spielen eine wichtige Rolle. Berufs- und Arbeitswelt sind daher von Anfang an in das Lehrwerk eingebaut.

Dem Training der vier Fertigkeiten ist in den Unterrichtsvorbereitungen von *studio d* ein eigenes Kapitel gewidmet. (studio d A1, Unterrichtsvorbereitung: 12). Die vier Fertigkeiten werden in jeder Einheit trainiert. Dies geschieht in unterschiedlicher Abfolge und mit unterschiedlicher Gewichtung. Ein großer Stellenwert wird dem Hören beigemessen, wobei die verschiedenen Funktionen von Hörtexten im Unterricht aufgezeigt werden. Auch bei den Lesetexten werden zwei Formen des Lesens unterschieden und darauf hingewiesen, dass die Lernenden die drei Ebenen des Verstehens (global, selektiv, detailliert) mit der Zeit selbstständig unterscheiden lernen können. Auch bei Sprechen und Schreiben werden Aufgaben und Übungsformen aller Art angeboten und auf das Training von Aussprache und Intonation verwiesen.
Die Umsetzung der Hörtexte ist allerdings nicht ganz so gelungen: es gibt keine komplexeren Hörtexte von Anfang an. Die Lernenden werden zwar (im Unterschied zu vielen gängigen Lehrwerken) mit Lesetexten konfrontiert. Leider ist auch hier die Zahl der wirklichen, authentischen Lesetexte sehr gering.

Aspekt der Autonomie: Lernstrategien, Sprachbewusstheit

Das Lernen lernen spielt in *studio d* eine wichtige Rolle, was durch ein eigenes Kapitel in der Unterrichtsvorbereitung gezeigt wird (studio d A1, Unterrichtsvorbereitung: 13). Auch im Inhaltsverzeichnis des Kursbuches erhält die Kategorie *Lernen lernen* neben Themen/Texten, Sprachhandlungen, Grammatik und Aussprache ihren eigenen Platz. Explizites und implizites Strategietraining wird angeboten, z. B. durch konkrete Lerntipps und durch das Transparentmachen der Lernziele, was auch die Entwicklung individueller Lernstrategien unterstützen soll. In jedem Kapitel, sowohl im Arbeits- als auch um Übungsteil des Lehrbuches, finden sich Rubriken, die das (autonome) Lernen zum Inhalt und/oder Ziel haben: Rubriken, wie *Hier lernen Sie*, worin die Lernziele der Einheit thematisiert werden, *Minimemo* und *Das kann ich auf Deutsch,* das u. a. als Angebot zum Memorisieren von Wörtern, als Überblick und Zusammenfassung des bisher Gelernten verstanden werden kann. Als ein Beispiel sei hier aus dem Kurs- und Übungsbuch A1, Einheit 4, Wortschatz systematisch lernen (S. 65) angeführt. Hier werden mehrere Lerntipps für das Lernen von Wörtern, wie *„Lernen Sie Wörter zu Hause mit Zettel", „Machen Sie Wörternetze", „Machen Sie Wortkarten und sammeln Sie Ihre Karten in einer Lernkartei",* gegeben.
Was besonders hervorzuheben ist, sind die immer wiederkehrenden Lernziele, die vor jedem Kapitel im Lehrbuch stehen (*Hier lernen sie*), aber auch für die Lehrenden in den Unterrichtsvorbereitungen transparent gemacht werden.

Der allgemeine Hinweis auf das europäische Sprachenportfolio wird durch die Aktivität *Ich-Texte schreiben,* als Dokumentation des Sprachstands und des Lernfortschritts konkretisiert. Hier werden die Fertigkeit Schreiben und das autonome Lernen auf sinnvolle Weise verknüpft.
Der gesamte Aspekt des *Lernens* scheint mir in *studio d* besonders gelungen, da er den Lernenden viele und unterschiedliche Möglichkeiten von Lernwegen innerhalb und außerhalb des Klassenraums (Internet) vorschlägt und gleichzeitig Themen und Lernziele transparent macht (u. a. durch die verschiedenfarbigen Kästen am Ende jeder Einheit).

Aspekt der Kooperation: Binnendifferenzierung

Als Zielgruppe von *studio d* werden erwachsene Lernende im In- und Ausland, die die deutsche Sprache vor allem zu beruflichen Zwecken erlernen möchten, angegeben. Diese Differenzierung mutet ein wenig ungenau an. Hinweise zu Binnendifferenzierung fehlen, auch Vorschläge zu Sozialformen finden sich vor allem in den Unterrichtsvorbereitungen und nicht im Lehrbuch. Bei den verschiedenen Übungen werden in den Lehrbüchern keine Hinweise auf Sozialformen gegeben (es heißt immer nur: *Sprechen Sie, Diskutieren Sie, Schreiben Sie*…). Lehrende müssen dies entweder selbst entscheiden oder die (in diesem Fall oft ungenauen) Unterrichtsvorbereitungen lesen.
Hier sei auch ein Blick auf die angebotenen Übungen erlaubt. Jeder Kursbucheinheit folgt unmittelbar ein Übungsteil. Die Übungen hier sind eher konventionell und traditionell: Einsetzübungen, Ergänzungsübungen, Satzschalttafeln, Fragen formulieren. Es finden sich (besonders in Band A2) aber auch in diesem Teil des Buches weitere Textsorten, die auf unterschiedliche Art bearbeitet werden. (Sätze ordnen, Dialoge schreiben, Grammatik ergänzen …). Es ist bedauerlich, dass der Übungsapparat nicht kreativer gestaltet und der Zielgruppe (jung, gebildet, akademisch) nicht angepasster ist.

studio d ist ein kompaktes Lehrwerk (Arbeits- und Übungsbuch in einem Band), bunt, aber nicht verwirrend (die Zeichnungen sind allerdings von schlichter Einfachheit und etwas gewöhnungsbedürftig) mit einem großen unterschiedlichen Zusatzangebot verschiedener Medien (CD/Kassetten, Internet, CD-ROM, Video). Besonders die Möglichkeit mit „Sehmaterial" (Video/DVD) zu arbeiten, unterscheidet es von anderen Lehrwerken. „Sehen" als 5. Fertigkeit wird heutzutage leider immer noch stark unterschätzt und findet im Sprachunterricht zu wenig Beachtung. *studio d* unternimmt den Versuch, diese Lücke zu schließen. *studio d* macht darüber hinaus ein starkes Angebot für Arbeit mit dem Internet. Für den Unterricht in den deutschspra-

chigen Ländern mag dies reizvoll sein, ob es in seinem vollen Umfang wirklich auf der ganzen Welt eingesetzt werden kann, was das Ziel der AutorInnen ist, bleibt dahin gestellt, denn nicht überall finden sich die technischen Bedingungen dafür.

Ein ärgerlicher Aspekt des Lehrwerks ist der Umgang mit dem DACH-Prinzip. Landeskunde beschränkt sich leider zu einem großen Teil auf Deutschland, das DACH-Prinzip ist nur sehr oberflächlich berücksichtigt, die deutschsprachigen Länder sind in keiner Weise gleichberechtigt vertreten, auch weiterführende Hinweise fehlen, was bei der Arbeit mit Internet leicht zu bewerkstelligen gewesen wäre. Die Präsenz Österreichs (und der Schweiz) beschränkt sich auf Stereotype und Klischees (Kaffeehaus, Arnold Schwarzenegger ...). Dem setzen die AutorInnen entgegen, dass es weniger um den „deutschsprachigen Aspekt" sondern um den „interkulturellen Aspekt" gehe. So ist das interkulturelle Lernen ein explizit formuliertes Ziel der AutorInnen:

> „Ziel von *studio d* ist es, landeskundliches Wissen zu vermitteln und dieses Wissen mit den Erfahrungen und Gegebenheiten der eigenen Realität zu vergleichen, persönliche Fremdheitserfahrungen zu machen sowie Empathiefähigkeit, also das Verständnis für die Kultur des jeweils Anderen, den Abbau von Vorurteilen und das Aushalten von Unterschieden zu fördern" (studio d A1, Unterrichtsvorbereitung: 18).

Dies wird in den Lehrbüchern zum Teil durch den Versuch, Menschen aus anderen Kulturkreisen „lebendig" werden zu lassen, versucht (z. B.: Wohnen interkulturell, in: Einheit 4, Kurs- und Übungsbuch A1, S. 72; Begrüßung – internationale und regionale Varianten, in: Station 1, Kurs- und Übungsbuch A1, S. 76).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit *studio d* ein in vielen Aspekten gelungenes Lehrwerk vorliegt und es bei weiterer Berücksichtigung des DACH-Prinzips, des Einsatzes authentischer Texte (von Anfang an) und der Erweiterung des Übungsapparates den meisten Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts entsprechen würde.

Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans / Fritsche, Michael / Göbel, Richard u. a., Hrsg. (1980, 1986), *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken,* Mainz.

Bettermann, Christel / Werner, Regina u. a. (2006), *studio d A1, Unterrichtsvorbereitung*, Berlin.

Engel, Ulrich / Krumm, Hans-Jürgen / Wierlacher, Alois u. a., Hrsg. (1977, 1979), *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, 2 Bde., Heidelberg.

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin, München.

Faistauer, Renate (2005), „Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache", in: *ÖdaF-Mitteilungen, Sonderheft Perspektiven*, 8–17.

Funk, Hermann (2004), „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag", in: *Babylonia 3*, 41–43.

Funk, Hermann (2001), *„Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke"*, in: Hermann Funk / Michael König (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag,* München, 279–293.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke u. a. (2006), *studio d, Kurs- und Übungsbuch*, Bd 1–3, Berlin.

Götze, Lutz (1994), „Fünf Lehrwerkgenerationen", in: Bernd Kast / Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht,* Berlin, München, 29–30.

Heuer, Helmut / Müller, Richard M. (1973, 1975), *Lehrwerkkritik*. 2. Bde, Dortmund.

Jenkins, Eva-Maria (1997), „Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien", in: Hans-Jürgen Krumm / Paul Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache,* Bd. 1, Innsbruck, Wien, 182–193.

Kast, Bernd / Neuner Gerhard, Hrsg. (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht,* Berlin, München.

Krumm, Hans-Jürgen / Ohms-Duszenko, Maren (2001), „Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik", in: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici u. a., Hrsg., *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch,* 2. Band, Berlin, New York, 1029–1041.

Krumm, Hans-Jürgen (1994), „Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache", in: Bernd Kast / Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht,* Berlin, München, 23–29.

Neuner, Gerhard (2003), „Lehrwerke", in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* 4. Aufl., Tübingen, Basel, 399–402.

Neuner, Gerhard (1994), „Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik", in: Bernd Kast / Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht,* Berlin, München, 8–22.

Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern (1985): Goethe Institut Stockholm (unter der Leitung von Hans-Jürgen Krumm u. a.).

Hermann Funk & Christina Kuhn, Jena

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und die Entwicklung von DaF-Lehrwerken – von Theorie und Praxis

Genau vor 10 Jahren, 1996, erschien der erste Entwurf des *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEF). In diesem Beitrag soll, ausgehend von der Fachdebatte um den CEF[1], eine erste Bilanz in Bezug auf die Lehrwerkentwicklung gezogen werden. Dem Anlass des Beitrags geschuldet wollen wir uns dabei mit den Auswirkungen des Referenzrahmens auf die Lehrwerkentwicklung auseinandersetzen. Wir greifen dabei besonders den Bereich der Grammatik heraus und verbinden damit zwei Themen, zu denen sich der mit dieser Festschrift zu Ehrende in vielen seiner Publikationen geäußert hat.
Die Fachdebatte um den Referenzrahmen setzte vergleichsweise spät, nämlich parallel zur beginnenden „Erfolgsgeschichte" des 2001 auf Deutsch veröffentlichten Dokuments der europäischen Sprachenpolitik ein, nachdem das Dokument in seiner englischen Fassung zunächst weitgehend unbeachtet geblieben war.
Inzwischen liegt der Referenzrahmen (im Folgenden GER) in vielen europäischen Sprachen vor und hat die Debatte über den Sprachunterricht in Europa und die Lehrpläne in vielen Ländern auch außerhalb Europas maßgeblich bestimmt. Der Referenzrahmen ist zudem die Grundlage der Arbeit an vielen neuen nationalen Curricula für die Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch geworden. Seine Niveaubeschreibungen sind europaweit zur Basis von Prüfungen gemacht worden.
Auf vielen Deutschlehrerkongressen besonders in den Staaten, die der Europäischen Union 2004 beigetreten sind, stand die „Europäisierung" des Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt der Plenarvorträge und Diskussionen. Im Text des deutschen Zuwanderungsgesetzes wird der Referenzrahmen mit seiner Niveaustufung ausdrücklich als Richtlinie für die Integrationskurse genannt. In der vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2003 herausgegebenen Expertise *Zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards* nimmt der Referenzrahmen in Bezug auf die Sprachen breiten Raum ein und wird als mustergültige Umsetzung der geforderten Standards und Kompetenzbeschreibungen auch für andere Schulfächer genannt. Die japanische Übersetzung und die Tatsache, dass er sowohl dort

[1] Dem Folgenden liegt die deutsche Übersetzung des CEF, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) zugrunde.

als auch auf der jährlichen ACTFL-Tagung der Fremdsprachenlehrenden in den USA mehrfach Sektionsthema war, zeigen, dass die Rezeption nicht auf Europa beschränkt ist.
Vereinzelten kritischen Stimmen aus dem englischen Sprachraum steht eine überwiegend kritische deutsche Fachöffentlichkeit gegenüber, deren Kritik in drei Grundpositionen zusammengefasst werden kann[2].

- **Grundposition 1:** Die generelle Ablehnung von Zielen und Vorgehensweise der Fremdsprachenpolitik des Europarats. Diese Position sieht im Referenzrahmen den Vollzug der Globalisierung durch die Ökonomisierung des Sprachunterrichts und den Versuch, Effektivität durch mundgerechtes, jedoch für alle gleiches Portionieren und Verabreichen von Sprache zu erreichen und befürchtet eine „McDonaldisierung" (Schwerdtfeger) des Fremdsprachenunterrichts.
- **Grundposition 2:** Die inhaltliche, z. T. grundsätzliche Kritik an den zentralen Kategorien der Sprachbeschreibung des Referenzrahmens, verbunden mit warnenden Hinweisen auf einen möglichen Missbrauch des Referenzrahmens zur Einschränkung der Lernerautonomie (zuletzt Krumm 2005: 105), jedoch bei grundsätzlicher Anerkennung seines sprachenpolitischen Beitrags und seiner Intentionen und Grundsätze, Vergleichbarkeit, Transparenz und curriculare Planungshilfen zu geben.
- **Grundposition 3:** Die generelle Zustimmung zu Zielen und Vorgehensweise, verbunden mit dem Hinweis auf Unzulänglichkeiten und „blinde Flecken" in der Beschreibung und im wissenschaftlichen Apparat.

Die Schärfe der Kritik kann u. a. auch als Reflex auf die Tatsache gesehen werden, dass die deutsche Fachöffentlichkeit und mit ihr ein großer Teil der fachdidaktischen Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache der letzten 10 Jahre bei der Konzeption des Referenzrahmens weitgehend nicht einbezogen wurde, wie ein Blick ins Literaturverzeichnis, aber auch beispielsweise in die Kategorisierung von Lernstrategien belegt.

Hans Barkowski hat früh darauf hingewiesen, dass die Niveau- und Kann-Beschreibungen keinen angemessenen Handlungsrahmen für einen *Zweit*sprachenunterricht mit Migranten darstellen und erfolgreich auf der Notwendigkeit eines diesbezüglichen Curriculums bestanden, das den Spracherwerb in der Migration nicht mit dem für touristische Zwecke gleichsetzt.

[2] Auf der Frühjahrskonferenz der Fremdsprachendidaktiker 2003 in Rauischholzhausen war der Referenzrahmen Tagungsthema. Die Kritik ist im Tagungsband (Bausch/Christ/Königs u. a. 2003) zusammengefasst.

Eine andere Befürchtung vieler Kritiker war, dass durch den Referenzrahmen praktisch eine Gleichschaltung von regionalen Lehr-/Lernkulturen erfolgen würde und auch Lehrmaterialien uniformiert und normiert würden. Mit letzterem Punkt wollen wir uns hier auseinandersetzen. Wir wählen dazu drei zentrale Bereiche der Planung von Fremdsprachenlehrwerken und untersuchen ihre Umsetzung exemplarisch an den Lehrwerken *Optimal*, *Berliner Platz*, *studio d* und *Schritte*, die der neuesten Lehrwerkgeneration angehören und mit den Niveaustufen A1 – B1 den Zertifikatsbereich abdecken.

1. Die Themenauswahl

Legt man die Lehrwerke nebeneinander, so erkennt man recht schnell, dass Themenbereiche wie Orientierung, Wohnung, Ernährung, Information/Kommunikation, Hobbys oder Reisen in allen Lehrwerken behandelt werden. Haben wir damit das erste Indiz für die Uniformierung und Normierung durch den GER gefunden?
Die genannten Themen gehören zu den von Neuner als „Grunddaseinsfunktionen" zusammengefassten Bereichen und waren schon lange vor dem GER in fast allen Zertifikatslehrwerken vertreten. Hieran hat sich durch die Orientierung der Lehrwerksplanung am GER praktisch nichts geändert. Lediglich die in Lehrwerken wie *studio d* oder *Optimal B1* feststellbare verstärkte Aufnahme des Themas Berufs- und Arbeitswelt stellt eine Ausnahme dar. Kommunikative Aufgaben aus dem beruflichen Bereich waren zwar im *Threshold Level* (1990) aufgeführt, fielen jedoch in der Häufigkeit der Umsetzung in den Lehrwerken weit hinter Themen wie Freizeit, Hobbys, Sport oder Reisen zurück (vgl. Funk 2003: 170). Der GER hingegen berücksichtigt bei der Bestimmung der Lebensbereiche (Domänen), in denen Sprache verwendet wird (vgl. GER Kap. 4.1.1.), neben dem privaten und öffentlichen Bereich sowie dem Bildungsbereich den beruflichen als gleichberechtigten Bereich, der alles „umfasst, was mit den beruflichen Aktivitäten eines Menschen zu tun hat" (GER Kap. 2.1.4.). Die Kann-Beschreibungen nehmen denn auch bereits auf dem Niveau A1 Bezug auf die berufsorientierte Sprachverwendung, etwa wenn es darum geht, Erfahrungen zu beschreiben: A1 „Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut [...]" (Kap. 4.4.1). Die Integration der Arbeitswelt von Beginn des Fremdsprachenlernens an müsste demnach von allen GER-orientierten Lehrwerken verfolgt werden, indem sie verschiedene berufsbezogene kommunikative Kontexte anbieten. Da die Lehrwerke den Berufsbezug zumindest auf den Niveaus A1 und A2 jedoch sowohl quantitativ wie qualitativ höchst unterschiedlich erfüllen, kann diesbezüglich nicht von einer Normierung gesprochen werden.

2. Die Auswahl der Sprachfunktionen

Hier ist das Bild differenzierter. Eine Reihe von Lehrwerken haben, beginnend mit *Deutsch aktiv* (1979), pragmatische Lernziele benannt und in ihren Übungsformen und Trainingsvorgaben berücksichtigt. Andere Lehrwerke (z. B. *Delfin* und *Passwort Deutsch*) haben bis in die Gegenwart pragmatische Kategorien nur sporadisch, wenn überhaupt einbezogen und nach wie vor mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung auf einen Mix grammatischer und landeskundlicher Lernziele gesetzt. Bei konzeptuell anspruchsvolleren Lehrwerken hat sich allerdings eine Vorgehensweise durchgesetzt, bei der der Sprachhandlungsbezug für Lernende und Lehrende gleichermaßen deutlich zum Gegenstand von Trainingssequenzen wird.
So geht es z. B. in Einheit 5 „Termine" von *studio d* A1 um die Sprachhandlungen „Zeitangaben machen", „berufliche und private Termine vereinbaren" und „Tagesabläufe beschreiben bzw. danach fragen". Diese werden verbunden mit Präpositionen mit Zeitangaben (*um ...Uhr*), trennbaren Verben (*aufstehen*), dem Präteritum von haben (*ich hatte keine Zeit)* und mit Fragesätzen mit ‚wann' (*von wann bis wann ...?)*. Die Einheit schließt mit einem Vergleich von Zeitplänen und einem interkulturellen Vergleich zum Thema „Pünktlichkeit". *Berliner Platz A1* geht ähnlich vor, kombiniert das Thema als 4. Lektion unter der Überschrift „Wie spät ist es?" mit Zeitangaben und eher privaten Verabredungen ins Kino, Konzert oder zum Sport sowie mit der zunächst rein rezeptiven Einführung des Perfekts. Das Thema „Tagesablauf" wird in *Berliner Platz A1* noch einmal in Lektion 11 „Was ist passiert?" zur Wiederholung des inzwischen in Lektion 10 eingeführten „Perfekts mit haben" aufgegriffen, während das Perfekt der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben in *studio d* in Einheit 9 *„Ferien und Urlaub"* mit der Sprachhandlung „über Urlaub sprechen" verbunden wird. Wie man an diesem Beispiel sehen kann, impliziert die Konzentration auf Themenbereiche und Sprachfunktionen wie z. B. zum Thema „Zeit", die der GER auf der entsprechenden Niveaustufe vorsieht, zwar einerseits die Einführung und das Training spezifischer Sprachhandlungen, Strukturen und des dazugehörigen Wortschatzes. Er gibt jedoch andererseits keine Vorgabe, wie diese Themenbereiche im Einzelnen gefüllt werden und wie der Zuschnitt von großen Grammatikbereichen wie etwa dem Perfekt innerhalb der einzelnen Einheit und in Bezug auf ihre Erweiterung und Vertiefung in den folgenden Einheiten erfolgen soll. Unterschiedliche Themen, die jeweils notwendigen Sprachfunktionen und die Wortschatzauswahl können somit unter pragmatischen Gesichtspunkten, d. h. mit Anwendungsbezug und orientiert an der zu entwickelnden kommunikativen Kompetenz der Lernenden kombiniert werden, was auch für die Grammatik gilt, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

3. Lehrwerkgrammatik und GER – Konzeption und Progression

Zunächst zur Gesamtkonzeption: Im Mittelpunkt der Vorgaben (und der Diskussion) des GER stehen die Kann-Beschreibungen – ob man sie nun als Einengung des Sprachbegriffs oder nötige Lernzielkonkretisierung eines auf Anwendung zielenden Fremdsprachenunterrichts verstehen möchte, sei dahin gestellt. In jedem Fall aber hat eine Prioritätensetzung im Bereich des Sprachkönnens für ein Lehrwerk zur Folge, dass auch die Grammatikkonzeption sowohl in der Auswahl der thematisierten Regeln und Strukturen als auch in Bezug auf ihren Anteil am Sprachunterricht, an ihrem Anwendungsbezug und an ihrem direkten Beitrag zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden orientiert sein muss. Im GER heißt es dazu:

> „Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer **linguistischen**, einer **soziolinguistischen** und einer **pragmatischen Komponente**. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst. Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems [...]. Diese Komponente der kommunikativen Sprachkompetenz eines Individuums steht nicht nur mit dem Umfang und der Qualität seines deklarativen Wissens im Zusammenhang (z. B. den phonetischen Unterscheidungen, die er treffen kann, oder dem Umfang und der Genauigkeit in der Wortwahl), sondern auch mit seiner kognitiven Organisation und der Art, wie seine Kenntnisse gespeichert sind (z. B. die verschiedenen assoziativen Netzwerke, in die ein Sprecher ein Wort einbettet) und mit den Zugriffsmöglichkeiten (Aktivierung, Abrufbarkeit und Verfügbarkeit)" (GER 2.1.2).

Uns scheint, dass in diesen Formulierungen bereits eine Reihe von Punkten angesprochen wird, die als Richtschnur der Grammatikkonzeption von Lehrwerken taugen – und somit auch als Kriterien einer Lehrwerkanalyse im Sinne des GER:

1. Die Gleichrangigkeit linguistischer, pragmatischer und sozialer Aspekte beim fremdsprachlichen Training.
2. Die Integration von prozeduralem Wissen, z. B. also Lernstrategietraining auch in die grammatischen Lernzielangaben.
3. Der Hinweis darauf, dass neben den syntaktischen Kenntnissen auch phonologische und lexikalische Kenntnisse und Fertigkeiten Teile der linguistischen Kompetenz sind.
4. Die Notwendigkeit, die kognitive Organisation von Wissen in assoziativen Netzwerken als Ziel des Trainings vorzusehen.

Aus der sprachhandlungsbezogenen Konzeption ergeben sich darüber hinaus direkte Konsequenzen für die Anlage der Progression von Lehrwerken. So hat

die Ausrichtung an sprachlichen Handlungen zur Konsequenz, dass nur solche Strukturen und Teile grammatischer Systeme thematisiert werden, die auch in einem inhaltlichen Bezug zum Ziel stehen. Für die Lehrwerkplanung ergibt sich daraus konkret z. B., dass dort, wo es um *Verbote und Gebote* geht, nicht unbedingt alle Modalverben auf einmal eingeführt werden sollten, ggf. genügen in diesem Kontext bereits *(nicht) dürfen* und *müssen*. Dort, wo es um *Vergleiche von Gegenständen* etc. geht, genügt ggf. die Systematisierung des Komparativs anstatt des kompletten Systems der Komparation mit Komparativ- und Superlativform der Adjektive, usw. Man könnte entgegnen, dass Lehrwerkautoren selbst entscheiden können, ob sie neben dem Ziel der pragmatischen Sprachverwendung auf einer zweiten Progressionsebene auf sprachsystematische Vollständigkeit abzielen wollen. Dem steht aber eine andere Vorgabe des GER entgegen, die in der Praxis tatsächlich zu einer problematischen normativen Setzung geworden ist, nämlich die Stufung des Erwerbs sprachlicher Kompetenz in Niveaustufen von ca. 120 Stunden, die in diesem Kontext allerdings nicht näher diskutiert werden kann.[3]

Der GER gibt aber nicht nur den Zeitrahmen des Sprachunterrichts und die Grundkonzeption der Grammatikarbeit vor, einzelne Funktionsvorgaben implizieren bestimmte grammatische Strukturen. So sind z. B. Aussagen über die eigene Wohnung kaum möglich ohne Adjektive, Präpositionen oder Akkusativergänzungen. Hinweise auf Lage und Wegstrecke gehören zur Sprachfunktion der Orientierung. Sie dürfte kaum gelingen ohne Akkusativ-, Dativ- und Wechselpräpositionen. Alle diese Beispiele sind aus dem A1-Bereich entnommen. Die Konsequenz aus der Thematisierung dieser Sprachhandlungen kann keinesfalls in der Einführung der kompletten Strukturen bestehen. Dies hätte (und hat in vielen Fällen) eine kognitive Überfrachtung der Lerneinheiten und eine Fülle unpragmatischer Beispielsätze ohne jeden Sprachhandlungsbezug zur Folge.

Spätestens an dieser Stelle kommt *Profile deutsch* mit seiner Zuordnung von Grammatikstrukturen und Niveaustufen ins Spiel. Auch hier könnte zunächst eine Reihe völlig überflüssiger, zufälliger und durch keine Forschung gestützter Zuordnungen kritisiert werden – so ist z. B. der gesamte Versuch der Gradierung von Wortschatz überflüssig und unsinnig[4]. Auch darf die Frage gestellt werden, welchen Unterschied es macht, ob das Perfekt nun in der

---

3 Ob die etwa auf dem Niveau A1 vorgegebenen Lernziele in 80 Stunden zu erreichen sind (wie teilw. an osteuropäischen Goethe-Instituten) oder in einer mehr als doppelt so hohen Zahl von Stunden (wie beispielsweise in Kursen mit lernungewohnten Migranten), ist von einer Vielzahl von individuellen, lernkulturellen und sprachsystematischen Variablen abhängig.

4 Beispiele hierzu in Funk 2005.

115. Stunde (A1) des Deutschunterrichts oder in der 125. (A2) thematisiert wird. Für Deutschkurse mit Migranten wäre beides zu spät. Oder: Warum soll die deutsche Komparation, die – als System allemal weniger kompliziert als im Englischen – eine große Anwendungsbreite hat und vermutlich in hoher Frequenz in der Alltagssprache zu finden ist, keine A1-Struktur sein?

Daneben kann aber auch auf positive Auswirkungen des GER verwiesen werden: In der Lehrwerkkonzeption haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Gesamtmenge der in *Profile Deutsch* vorgeschlagenen Grammatikstrukturen für die einzelnen Niveaus durchaus angemessen ist. Eine Befürchtung der Kritiker, dass GER und *Profile* zu einer Normierung und Uniformität der Lehrwerke führen, hat sich aus unserer Sicht auch in Bezug auf den Zuschnitt der Grammatik nicht bewahrheitet, wie die folgende Tabelle belegt, in der wir die in A1 thematisierten Strukturen von vier Lehrwerken für Erwachsene aufgelistet haben, die sich nachweislich an GER und *Profile* orientiert haben (und dieses nicht nur durch werbewirksame Aufkleber behaupten).

Optimal A1	**Berliner Platz A1**	**Studio d A1**	**Schritte A1**
Text: *„sie"* und *„er"* – Personen ansprechen: *„du"* oder *„Sie"* Satz: Aussagsatz und W-Fragen Satz: Aufforderungssatz Artikelwörter und Substantiv: bestimmter Artikel, Nom., Akk., Satz: Ja-/Nein-Frage, W-Frage Verb und Subjekt: Konjugation Präsens Unbestimmter/Bestimmter Artikel: Funktion – Plural Satz: trennbare Verben und Satzklammer Artikelwörter und Substantiv: „ein-, *kein-*" -Negation	W-Fragen und Antworten Alphabet Ja/Nein-Fragen Verbformen im Präsens Zahlen bis 200 Strukturen verstehen: trennbare Verben Nomen und Artikel Zahlen bis eine Million Strukturen verstehen: Komposita Trennbare Verben Satzklammer Strukturen verstehen: Vergangenheitsformen Mengenabgaben Plural der Nomen Akkusativ Strukturen verstehen: *können, müs-*	Das Alphabet Aussagesätze Fragesätze mit *wie, woher, wo, was* Verben im Präsens Singular und Plural, das Verb *sein* Personalpronomen und Verben Nomen: Singular und Plural Artikel: *der, das, die / ein, eine* Verneinung *kein, keine* Komposita: *das Kursbuch* Präteritum von *sein* W-Frage, Aussagesatz und Satzfrage Possessivartikel im Nominativ Artikel im Akkusativ	W-Frage: *Wie heißen Sie?* Aussage: *Ich heiße... / Ich bin...* Personalpronomen *ich, Sie, du* Verbkonjugation (*ich, Sie, du*): *heißen, kommen, sprechen, sein* Präposition *aus*: *Ich komme aus.* Wortbildung Nomen: *Name -> Vorname* Possessivartikel *mein / meine* Personalpronomen *er/sie, wir, ihr, sie* Verbkonjugation: *leben, haben*, Präposition *in*: *Sie leben in Kiev* Ja-/Nein- Frage: *Kennen Sie ...?* Nullartikel: *Brauchen wir Salz?* Unbestimmter Artikel *ein/eine* Negativartikel *kein/keine* Plural der Nomen: *Tomaten*, Verbkonjugation: *„möchten"* Bestimmter Artikel *der/das/die* Lokale Adverbien *hier/dort* Prädikatives Adjektiv Personalpronomen *er/es/sie* Negation *nicht*: *Das Bad ist nicht groß*. Verbkonjugation: *gefallen* Wortbildung Nomen: *Der Schrank -> Der Kühlschrank* Trennbare Verben: Verbkonjugation: *sehen, arbeiten, essen*

Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen Modalverben: Bedeutung, Satzklammer, Konjugation Präsens Satz: Position des Subjekts Dativ nach Präpositionen Artikelwörter und Substantiv: Dativ Modalverben *„(nicht) dürfen", „(nicht) müssen"* Imperativ Perfekt: Satzklammer Textreferenz: Personalpronomen Verb und Subjekt: Konjugation Präsens (2. Person Plural) Partizip II – Perfekt mit *„haben"* oder „sein" Präteritum von *„haben"* und *„sein"* Satz: Ja-/Nein-Frage mit *„nicht"* oder *„kein-"* Textreferenz: Personalpronomen, Possessiv-Artikel Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen Präteritum Modalverben Verben mit Reflexivpronomen Wechselpräpositionen Satz: Nebensatz mit *„wenn"*	*sen* +Verb Ja/Nein- Fragen: *Ja/Doch – Nein* Imperativ Das Verb *mögen* Strukturen verstehen: Hauptsätze und Nebensätze Präpositionen mit Dativ Frageartikel *welcher, welches, welche* Strukturen verstehen: Präpositionen mit Dativ und Akkusativ Modalverben: *können, müssen, wollen, möchten* Satzklammer Strukturen verstehen: Konjunktiv II Possessivartikel Modalverb *dürfen* Strukturen verstehen: Adjektive vor dem Nomen Präteritum: *haben/ sein* Perfekt mit *haben* Konjunktionen: *und, aber, denn* Strukturen verstehen: Komposita Perfekt mit *sein* Strukturen verstehen: Personalpronomen Dativ und Akkusativ Demonstrativpronomen Graduierung und	Adjektive im Satz Graduierung mit *zu* Fragesätze mit *Wann?, Von wann bis wann?* Präpositionen und Zeitangaben: *am, um, von ... bis* Trennbare Verben Verneinung mit *nicht* Präteritum von *haben* Präpositionen: *in, neben, unter, auf, vor, hinter, an, zwischen, bei* und *mit* + Dativ Ordnungszahlen Modalverben *müssen, können* (Satzklammer) Possessivartikel und *kein-* im Akkusativ Präpositionen *in, durch, über* + Akkusativ; *zu, an ... vorbei* + Dativ Modalverb *wollen* Perfekt: regelmäßige und unregelmäßige Verben Häufigkeitsangaben: *jeden Tag, manchmal, nie* Fragewort *welch-* Komparation *viel, gut, gern* Adjektive im Akkusativ – unbestimmter *Artikel* *Demonstrativa: dieser – dieses – diese / der – das –*	Verbposition im Satz Präpositionen *am, um, von ... bis*: *Am Sonntag um acht Uhr.* Akkusativ: *den Salat, einen Tee, keinen Saft* Ja-/Nein-Frage und Antwort *ja, nein, doch* Verbkonjugation: *lesen, treffen, schlafen, fahren* Modalverben *können, wollen* Satzklammer: *Ich kann nicht einkaufen.* Perfekt mit haben: *hat ... gelernt* Perfekt mit sein: *ist ... gefahren* Temporale Angabe *gestern* Modale Präposition *als*: *Ich arbeite als Programmierer.* Lokale Präposition *bei*: *Ich arbeite bei „Söhnke & Co"* Temporale Präpositionen *vor, seit, für*: *vor einem Jahr* Präteritum *sein, haben* Wortbildung Nomen: *Der Lehrer -> die Lehrerin, der Kaufmann -> die Kauffrau* Modalverben *müssen, dürfen* Satzklammer: *Sie müssen dieses Formular ausfüllen.* Pronomen *man* Imperativ, Verbkonjug.: *nehmen, helfen* Possessivartikel: *dein, ein, ihr ...* Modalverb *sollen* Satzklammer: *Sie sollen zu Hause bleiben.* Präposition *mit*: Lokale Präpositionen *an, auf, bei, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen*: *Wo ...? – Auf dem Parkplatz.* *Lokale Präpositionen zu, nach, in: Wohin ...? – Zum Arzt.* Temporale Präpositionen *vor, nach, bei, in: Wann ...?* Temporale Präpositionen *bis, ab: Ab wann ...? – Ab Morgen.* Höflichkeitsform Konjunktiv II: *würde, könnte* Satzklammer: *Könnten Sie mir bitte helfen?* Verben mit verschiedenen Präfixen: *an-, aus-, auf-, zumachen*

Adjektive: prädikativ und attributiv Fragen mit *„welch-?"*	Komparativ Strukturen verstehen: Superlativformen	*die* Wetterwort *es* Imperativ Modalverb *dürfen* Personalpronomen im Akkusativ	Demonstrativpronomen *der, das, die*: *der Rock -> Der ist super!* Frageartikel *welch-*: *Welches?* Demonstrativpronomen *dies*: *Dieses Hemd gefällt mir.* Personalpronom. im Dativ: *mir, dir,* Komparation *gut, gern, viel* Verben mit Dativ: *gefallen, gehören, passen, stehen* Verbkonjugation: *mögen* Ordnungszahlen: *der erste, ...* Personalpronomen im Akkusativ: *mich, dich, ...* Konjunktion *denn*

Tabelle 1: Grammatikstrukturen

Die Tabellen weisen eine Reihe von Unterschieden und Gemeinsamkeiten aus. Der Umfang der thematisierten Strukturen ist in drei von vier Lehrwerken nahezu identisch und entspricht insgesamt dem vergleichbaren Pensum früherer erster Bände von DaF-Lehrwerken[5]. Eine Ausnahme bildet *Optimal*, ein Lehrwerk für das die gleichen Autoren verantwortlich zeichnen, wie für *Profile deutsch.* Die relativ umfangreichere Auflistung von *Schritte* ist dagegen der umfangreicheren Angabe von Beispielen geschuldet. *Optimal* behandelt im Vergleich zu den anderen Lehrwerken auf dem A1-Niveau das Präteritum der Modalverben, den attributiven Gebrauch der Adjektive und Nebensatzmuster und übertrifft damit die Vorgaben von A1 deutlich. Als innovative Elemente im Sinne des GER und von *Profile* müssen vor allem die rezeptive Vorgabe von Strukturen (*Strukturen verstehen*) in *Berliner Platz,* die Automatisierungsübungen von *studio d* und die Vorgabe von grammatischen Wendungen in *studio d* und *Schritte* gewürdigt werden.
Auch in Bezug auf den Anteil der Grammatik an den Lehrwerkinhalten kann also insgesamt kein Normierungseffekt festgestellt werden. Der Einfluss der pragmatischen Vorgaben des GER ist aber in einem anderen Punkt bei allen Lehrwerken – am wenigsten wieder bei *Optimal* – zu verzeichnen: Die Aufteilung grammatischer Lerninhalte nach den pragmatischen Erfordernissen der jeweils thematisierten Sprachhandlung. Diesem Punkt wollen wir in zwei weiteren Gegenüberstellungen genauer nachgehen. Wir wählen dazu die Modalverben und den Bereich der Komparation, wobei wir die unregelmäßigen und gleichzeitig hoch frequenten Formen *gern-lieber-am liebsten*, *viel-mehr-am meisten* und *gut-besser-am besten* hier als Ausnahmen bezeichnen.

[5] Vgl. die Gegenüberstellung in Funk/Koenig (1991: 57).

Modalverben	Eingeführt in Kapitel:	Sprachfunktion	Thema
Optimal A1 **A2**	**Kap. 5** (*können, müssen, wollen, möchten*) **Kap. 6** (*dürfen, müssen*) **Kap. 10** (Präteritum) **Kap. 9** (*sollen*)	Wünsche/Möglichkeiten/Pflichte äußern (keine) Notwendigkeit/Verbot/ Erlaubnis verstehen und ausdrücken Über Vergangenes sprechen Bitte/Aufforderung in der indirekten Rede	Essen, Trinken, Einkaufen. Sprachen lernen Körper und Gesundheit Medien im Alltag
Berliner Platz A1 **A2**	**Kap. 8** (*können, müssen, wollen, möchten*) **Kap. 9** (*dürfen*) **Kap. 20** (*sollen*)	Wünsche, Absichten, Pflichte/Befehle, Möglichkeiten, Fähigkeiten ausdrücken Erlaubnis/Verbot verstehen und ausdrücken Empfehlungen/Ratschläge berichten: Bitte/Aufforderung in der indir. Rede	Berufe, Arbeitsalltag Körper und Gesundheit Jobsuche
Studio d A1 **A2**	**Kap. 7** (*müssen, können*) **Kap. 8** (*wollen*) **Kap. 12** (*dürfen*) **Kap. 3** (*sollen*)	Fähigkeit/Pflicht ausdrücken; Tagesabläufe und Tätigkeiten beschreiben; über Berufe sprechen Wünsche äußern Erlaubnis/Verbot ausdrücken Bitte/Aufforderung i. d. direkten und indir. Rede	Beruf und Alltag Orientierung in der Stadt Körper und Gesundheit Reisen und Mobilität
Schritte A1	**Kap. 7** (*können, wollen, möchten*) **Kap. 9** (*müssen, dürfen*) **Kap. 10** (*sollen*)	Fähigkeiten/Wünsche ausdrücken Tätigkeiten und Abläufe auf dem Amt erklären /Über Erlaubtes und Verbotenes sprechen Anweisungen und Ratschläge geben	Kinder und Schule Ämter und Behörden Gesundheit und Krankheit

Tabelle 2: Modalverben

Auffällig ist, dass hier im Vergleich zu der oft in Bezug auf die semantischen Unterschiede wenig markierten Einführung der kompletten Reihe der Modalverben in einem Kapitel und einem einzelnen thematischen Kontext, in allen Lehrwerken die Modalverben nicht mehr im Block sondern verteilt eingeführt werden – am deutlichsten ist dies wieder in *Schritte* und *studio d,* am wenigsten klar wieder in *Optimal.* In *studio d* werden *mögen* und *können* bereits in den ersten Kapiteln als Verben ohne Hinweis auf die Modalverbfunktion eingeführt und gebraucht (z. B. in Kap 2: *Können Sie das noch einmal wiederholen?).*

Ein Blick in die zugeordneten Sprachfunktionen macht in der folgenden Tabelle den Zusammenhang mit dem jeweiligen Modalverb deutlich. Diese Auf-

teilung ist auch folgerichtig im Sinne der Vorschläge von Diehl/Christen/ Leuenberger (2000) und ihrer Darstellung zu Erwerbssequenzen.

Komparation	Eingeführt in Kapitel	Sprachfunktion	Thema
Optimal A1 **A2**	------- **Kap. 3** (Regel + Ausnahmen)	 vergleichen	 Unterwegs, Reisen
Berliner Platz A1	**Kap. 12** (Regel + Ausnahmen)	vergleichen	Kleidung einkaufen
Studio d A1 **A2**	**Kap. 4** Graduierung mit *zu* (Adjektive im Satz) **Kap. 10** (Ausnahmen) **Kap. 1** (Regel)	eine Wohnung beschreiben über Essen sprechen: sagen, was man mag/nicht mag/Vorlieben ausdrücken vergleichen	Häuser und Wohnungen Essen und Trinken Sprachen u. Biografien
Schritte A1 **A2**	**Kap. 13** (Ausnahmen) **Kap. 9** (Regel)	Vorlieben und Bewertungen ausdrücken etwas vergleichen	Neue Kleider Warenwelt

Tabelle 3: Komparation

Die Tabelle zur Komparation bestätigt den Befund aus der Gegenüberstellung der Modalverben: Während in *Berliner Platz* und *Optimal* die gesamte Komparation wieder in einem Kapitel – wenn auch auf unterschiedlichen Niveaustufen – eingeführt wird, ziehen *Schritte* und *studio d* die frequenteren und kommunikativ universelleren unregelmäßigen Formen in Abweichung von den Vorgaben von *Profile deutsch* auf A1 vor und teilen die Komparation damit auf mehrere Kapitel auf.

In Bezug auf alle verglichenen Lehrwerke wird deutlich, dass der Zusammenhang zwischen sprachlicher Handlung und jeweils thematisierter grammatischer Form klar erkennbar ist. In diesem Punkt unterscheiden sich die aktuellen DaF-Lehrwerke weniger stark als die Lehrwerke der Vorgängergeneration, in der dieser Zusammenhang nur bei einigen Lehrwerken so klar erkennbar war. Lediglich in diesem Punkt kann von einem gewissen pragmatischen Normierungseffekt gesprochen werden. In der Summe sind also die Einflüsse des GER deutlich nachweisbar. Die grammatischen Lernpensen sind überschaubarer portioniert – ein Fortschritt in Bezug auf Lernbarkeit und Orientierung an sprachlichen Handlungen. Von einem generell normierenden Effekt oder gar Gleichmacherei kann aber keinesfalls gesprochen werden, was durch eine Fülle weiterer Unterschiede zwischen den Lehrwerkkonzepten und der Medienkonzeption ebenfalls nachgewiesen werden könnte.

Literaturverzeichnis

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. u. a. Hrsg. (2003), *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Tübingen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg. (2003), *Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin.

Council of Europe (2000), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessmet,* Cambridge.

Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*, Tübingen.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Hrsg. (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*, Berlin/München (www.goethe.de/referenzrahmen).

Funk, Hermann (2003), „Deutsch als Fremdsprache – berufsbezogenen lernen und lehren", in: Günther Schneider / Monika Clalüna (Hrsg.), *Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*, München, 165–179.

Funk, Hermann (2005), „Wortschatz im Europäischen Referenzrahmen und in „Profile deutsch" – nützliche Planungshilfe oder lexikalische Planwirtschaft?". in: Antje Heine / Mathilde Hennig / Erwin Tschirner (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag,* München, 119–132.

Funk, Hermann / Koenig, Michael (1991), *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*, Berlin, München.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul (2002), *Profile Deutsch*, Berlin/München.

Krumm, Hans-Jürgen (2005), „Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht", in: Andreas Müller-Hartmann / Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*, Tübingen, 99–118.

Schneider, Günther (2001), „Kompetenzbeschreibungen für das „Europäische Sprachen portfolio"", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 30*, 193–214.

Schwerdtfeger, Inge Christine (2003), „Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens?", in: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Tübingen, 173–179.

Lehrwerke:

Bovermann, Monika u. a. (2003f.), *Schritte 1. Kurs- und Arbeitsbuch*, München.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke (2005f.), *studio d. Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch*, Berlin.

Lemke, Christiane / Rohrmann, Lutz / Scherling, Theo (2002f.), *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 1*, Berlin/München.

Müller, Martin u. a. (2004f.), *Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch*, Berlin/München.

Eva-Maria Jenkins-Krumm, Wien

Der Markt will ‚Brot' und ‚Milch'

Mit „Korkmazlar" hat Hans Barkowski 1990, lange bevor es modisch wurde, ein Lehrmaterial konzipiert und mitentwickelt, das andere Wege als die marktgängigen Produkte der großen Verlage ging: die Hereinnahme der Herkunftssprachen, Interkulturalität und eine konsequente Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden seien als drei der besonderen Charakteristika dieses Materialverbundes genannt. ‚Der Markt' hat das leider nicht honoriert, obwohl es noch 2005 auf der TV-Wunschliste[1] erschien.
Im folgenden Beitrag steht mit *Dimensionen* ebenfalls ein Lehrmaterial im Zentrum, das sich nicht primär an den Gesetzen des Marktes, sondern an den didaktischen Erkenntnissen des Faches orientiert, wie auch Hans Barkowski sie immer wieder (zuletzt siehe Barkowski 2003) nachdrücklich auch für die Gestaltung von Lehrmaterial eingefordert hat. Eine Lehrwerkautorin schreibt über Absichten und Ansichten, über Überzeugungen und Erfahrungen, über Erfolge und Misserfolge, und zwar durchaus leidenschaftlich und polemisch[2].

Anspruch und Wirklichkeit

Im Herbst 2006 wurden die letzten Korrekturen von *Dimensionen, Lernpaket 3* abgeschlossen und an den Verlag geschickt. In wenigen Wochen werden Magazin, Lernstationen und die CDs auf dem Tisch liegen. Aber wartet überhaupt irgendjemand darauf?
Aus zwei jüngeren Rezensionen sei hier zitiert:

> „Dimensionen ist in mehrfacher Hinsicht ein ungewöhnlich konzipiertes und für Lernende wie Lehrende erfreuliches Lehrwerk ... eröffnet in der Tat neue Dimensionen: Ein kreatives und offenes Lehrwerk mit expliziter Lernerorientierung, ein Lehrwerk, in dem nicht Schritt für Schritt vorgeschrieben ist, was in welcher Reihenfolge abgearbeitet werden muss, das aber durchaus in gut strukturierter Form Angebote macht und Raum für eigene Schwerpunkte und Interessen bietet ..." (Tichy 2005: 189 ff.).

[1] http://www.wunschliste.de/links.pl?s=8316&mode=comments&p (26.10.2006)

[2] Es handelt sich um die geringfügig adaptierte Fassung eines Beitrags, der in den ÖdaF-Mitteilungen 2/2006 erschienen ist.

> „In sum, I highly recommend this linguistic package at the beginning level for German because it focuses on the major types of perceptual learners, i.e. visual, aural, interactive, and text-orientated, in its basic conception on the macro- as well as the micro-levels of content and instruction. ... This linguistic and cultural German course package for beginning adult learners is a definite keeper!" (Becker 2005: 98).

Was ein „definite keeper" ist, überlasse ich den geneigten Leserinnen und Lesern, herauszufinden: Spekulieren Sie!

Auch so manche Seminar- oder Magisterarbeit zur „Lehrwerkanalyse" im Fach Deutsch als Fremdsprache kommt zu dem Ergebnis, dass Forderungen und Ansprüche der Fremdsprachendidaktik der letzten 20 Jahre in *Dimensionen* konsequent aufgegriffen und überzeugend umgesetzt werden.

Ansprüche wurden erfüllt, – „anspruchsvoll" sei das Werk, hören wir –, „zu anspruchsvoll" gar, wird manchmal ergänzt. Und ein *anspruchsvolles* Werk, das kommt „auf dem Markt" gar nicht gut an.

Das waren unsere Ziele – nicht!

Polemisch will ich gleich beginnen und die Ziele nennen, die uns nicht zuvörderst am Herzen lagen.

- **Nicht** *vorrangiges* Ziel war es, „ein marktgängiges Werk", wie man heutzutage sagt, zu schaffen. Pech für den Verlag! Pech für die AutorInnen auch!
- **Nicht** *vorrangiges* Ziel war es, auf ein bestimmtes Prüfungsziel hinzuarbeiten und alles andere dem unterzuordnen. Pech für die Prüfungen! Pech für die Prüflinge auch?
- **Nicht** *vorrangiges Ziel* war es, Strukturenlisten, Themenlisten, Wörterlisten, die andere Leute (Wann? Für wen?) aufgestellt haben, abzuarbeiten. Pech für die Listen!
- **Nicht** *vorrangiges* Ziel war es, die Bewältigung sogenannter Alltagssituationen in den DACH-Ländern zu ermöglichen. Pech für die Alltagssituationen!
- **Nicht** *vorrangiges Ziel* war es, die Sprache in drei Zwangsjacken zu pressen, auf denen dann Niveaustufe A1 oder A2 oder B1 draufsteht. Pech für die Niveaustufen!

Das alles waren für uns Kategorien, die wir zwar durchaus in unserer Arbeit berücksichtigen wollten, die aber anderen, wichtigeren Zielen nur beigeordnet bleiben sollten. Das hat Konsequenzen! Ja natürlich!

Was aber waren unsere Ziele?

1. Die DACHL-Länder

Global gesehen sind Deutschland, Österreich, die Schweiz und das mit kleinerem L geschriebene Liechtenstein der „deutschsprachige Raum".

Zuerst und ganz am Ausgangspunkt des Unterfangens stand **das** vorrangige **Ziel**, ein Lehrwerk zu schaffen, in dem Österreich und die Schweiz nicht als Anhängsel Deutschlands erscheinen und auch nicht als Wortliste wie im *Zertifikat Deutsch*. Ein Lehrwerk also, in dem die deutschsprachigen Länder (sorry, die Schweiz ist ein viersprachiges Land) von der ersten Unterrichtsstunde an gleichermaßen im Fokus stehen, Stichwort „plurizentrischer Ansatz". Das Bekenntnis zu diesem Ziel war die Geburtsstunde des trinationalen Teams, das sich über Jahre hinweg bemühte, ein annäherndes Gleichgewicht in der Themen-, Text- und Bildauswahl, in der Präsentation der drei Länder (visuell, ideell und sprachlich-akustisch) zu schaffen. Gleich zu Anfang wird dieser *Dimensionen*-Ton angeschlagen, wenn der Unterricht mit einem DREILÄNDERQUIZ einsetzt, in dem das *Vorwissen der Lernenden* zu den DACH-Ländern im Mittelpunkt steht, in dem *das spielerische Spekulieren*, das *Einhören in die fremden Klänge*, *Diskussion* und *Lernen in der Gruppe*, *die Uneindeutigkeit* mancher DACH-Lösungen sowie der *zu entdeckende Grammatik- und WortSCHATZ* als charakteristische Merkmale der Arbeit mit *Dimensionen* im Kern bereits vorhanden sind.



„Bonbon"-Reise durch DACH
Aus *Dimensionen* 3, S. 165

Bei diesem Ziel gab es kein Proporzdenken: Deutschland ist 10mal größer als ..., die Schweiz ist x-mal kleiner als ..., also bekommt es mehr/weniger Aufmerksamkeit. Es ging ja doch immer – und das ist das zweite gleichrangige Ziel – um „schöne/gute/geeignete/spannende/interessante/interkulturelle" authentische Texte und Bilder, egal aus welchem DACH-Land sie kommen. Aufgrund seiner schieren Größe hat Deutschland womöglich insgesamt ein gewisses Übergewicht bekommen – Pech für A/CH! – und doch: „Zu viel Österreich", sagen die einen, „zu wenig Deutschland" die anderen, „penetrantes Bemühen um Gleichgewicht" die Dritten.

2. Authentische Texte und Bilder

Authentische Texte orientieren sich an keiner grammatischen Progression, die sichtbare „authentische" Welt zeigt oft Rätselhaftes.

Das zweite Ziel ist nicht zu trennen vom ersten. Die Forderung der Fremdsprachendidaktik, nur oder vorwiegend authentische Texte und Bilder in ihrer authentischen Erscheinungsform zu verwenden (d. h. Texte/Materialien/Bilder, die in DACH für Leute aus DACH geschrieben/gemacht/veröffentlicht wurden, um ihnen etwas zu sagen/zu bedeuten/sie zu informieren/zu erschrecken/zu erfreuen usw.), haben wir ernst genommen, weil wir davon überzeugt sind, dass allein der Umgang mit vielfältigen authentischen Materialien im Sprachunterricht es vermag, die Lernenden ernsthaft auf die Sprachwirklichkeit draußen vorzubereiten. Diese Sprachwirklichkeit orientiert sich ja nicht an den Niveaustufe A1, A2 oder B 1, an *Profile Deutsch* oder Prüfungskatalogen. Wir wollten also nicht die Lernenden Schritt für Schritt und jahrelang im Schongang mit selbstgestrickten Lehrwerkstexten (die ja durchaus eine eigene Art von Authentizität beanspruchen dürfen – eben die von Lehrwerktexten) auf eine Prüfung vorbereiten. Stattdessen wollten wir die Lernenden von Anfang an in ein authentisches Sprach- und Bildbad tauchen („Magazin"!) und ihnen das Schwimmen beibringen („Lernstationen"). Authentische Texte aber sind ein Progressionsalbtraum, grammatisch geht es in ihnen drunter und drüber, sie gehorchen keiner Wortschatzliste und keiner Niveaustufe. In einem Lehrwerk, das sich authentischen Texten verschreibt, gibt es notwendigerweise grammatische Sprünge, ja Lücken und Wörter, die in keiner Liste auftauchen. Zugegeben: Eine Progression muss es natürlich im Anfängerunterricht geben, aber vielleicht nicht unbedingt diejenige der Strukturenlisten und der sogenannten Alltagssituationen (was machen Lernende in Kairo, New York, in Wien oder Griechenland mit Alltagssituationen auf Berliner Plätzen?), sondern vielleicht eine Progression im Thematischen,

in der Aufgabentypologie, in den Fertigkeiten, im Verstehen, im Klassendiskurs, in den Strategien. Geeignete authentische Texte/Materialien zu finden erfordert viel Finderglück, Ausdauer, jahrelange Aufmerksamkeit auf die Text- und Bilderwelt um einen herum und Sammeltätigkeit (bis Mappen und Schränke überquellen). Authentische Bilder umgeben uns allenthalben, aber im Zeitalter der Übervisualisierung bereiten überraschenderweise gerade sie Probleme (s. u.).

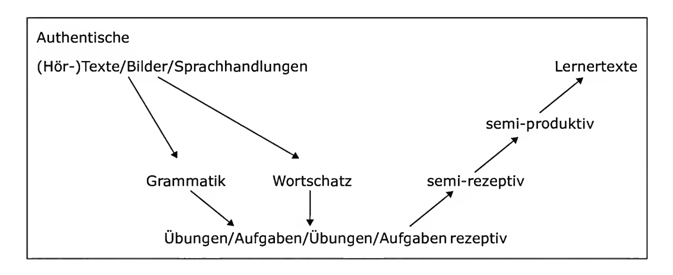
Authentische Texte im Sprachunterricht erfordern vor allem entsprechende Aufgaben und Strategien.

Bei der Verwendung authentischer Lese- und Hörtexte geht es zunächst darum, den Lernenden zu helfen, Verstehensinseln in diesen Texten zu bilden und stetig zu erweitern: „Aufbau von Verstehenskompetenz"/„Rezeption vor Progression". Ihnen mussten also Wege geebnet werden (durch die Art der Aufgabenstellung) und Mittel an die Hand gegeben werden (durch entsprechende Strategien), die sie in die Lage versetzen würden, aus authentisch reichen Texten das herauszuholen, was sie – im Rahmen gesetzter kommunikativer und interkultureller Lernziele (Kommunikation mit Texten, Bildern und Mitlernenden) – gerade brauchen, und mehr brauchen sie ja nicht! Für die Lernenden bedeutet das u. a., dass sie von Anfang an lernen, alles andere, was über diese kommunikativ-interkulturellen Ziele hinausgeht, unbeachtet am Wegesrand liegen zu lassen. Das allerdings erfordert eine gewisse Frustrationstoleranz von den Lernenden („Ich möchte aber *jedes Wort* verstehen.") und einige Energie von den Lehrenden, sie dahin zu führen. Denn: Wer versteht schon *jedes Wort* in der Muttersprache? Wer liest schon in der Muttersprache jeden Text Wort für Wort? Gerade in der Muttersprache gilt: Ich lese nur das, was ich gerade brauche, mich interessiert usw. Und ich lese so, dass ich mir aus dem Text das heraushole, was mich gerade interessiert usw. Warum soll das in der Fremdsprache anders sein?

Die Verwendung authentischer Materialien formt Lernweg und Lernverfahren

Unser Lernweg sollte sein:

1. Annäherung an Inhalte und Ziele eines Textes mit Hilfe entsprechender Aufgaben und Strategien.
2. Grammatik und Wortschatz sollten dabei entdeckt/verstanden/gesammelt, in vielfältigen Übungsformen geübt, sodann in Lernertexten mündlich/schriftlich angewandt werden.



Dass bei diesem Lernweg das eine oder andere „vorgeschriebene" Grammatikkapitel verloren gehen kann oder auf anderen Wegen durch die Hintertür hereingeschmuggelt werden muss, habe ich schon angedeutet. Auch die „vorgeschriebene" Reihenfolge der Grammatikthemen wird dabei ganz schön durcheinandergewirbelt.

Zu einer wichtigen didaktischen Entscheidung aber führte dieser Weg vor allem im Bereich der Fertigkeit Sprechen. Stand am Anfang unserer Arbeit die Absicht, die Lernenden, wenn irgend möglich, an authentischen Gesprächen, die zum Beispiel die Diskursforschung auf CDs vorgelegt hat (z. B. in *Phonai 41*) zu schulen, ihnen zu zeigen, wie Sprechen wirklich funktioniert, so mussten wir diese Absicht – selbst im Einzelfall – schnell aufgeben: Die vorliegenden, uns zugänglichen Beispiele situativ und zweckgerichtet gesprochener authentischer Alltagssprache erwiesen sich als absolut ungeeignet, da voller Auslassungen, Brüche, unverständlichen Genuschels, Dazwischen- und Durcheinandersprechens. Verzichtet haben wir dann trotzdem – oder gerade deswegen – auf die in den Lehrbüchern derzeit erstaunlicherweise wieder grassierende „Musterdialogie", die den Anspruch erhebt, „authentisches Sprechen" abzubilden, und den Lernenden vorgaukelt, sie könnten, wenn sie diese „Musterdialoge" auswendig lernen und nachspielen, die entsprechenden Alltagssituationen „beherrschen". Dabei ist das Gegenteil richtig: Die komplexe Sprachwirklichkeit, in der sich niemand an Grammatik- und Wortschatzprogression hält, wird banalisiert, auf künstliche Stimmigkeit reduziert und gleichzeitig verzerrt, wenn dabei – wie schon vor 30 Jahren – bestimmte Grammatikkapitel abgearbeitet werden („Man merkt die Absicht und man ist verstimmt!").

Wir wollten stattdessen spielerische Verfahren anbieten (und tun es auch), bei denen die Lernenden aus thematisch strukturiert angebotenen Sprachmitteln selbst ihre Dialoge bis hin zum freien Gespräch zusammenbauen. Beim Aufbau der Gesprächsfähigkeit spielt die authentische Kommunikation

der Lernenden in der Klasse, die „Unterrichtskommunikation", eine wichtige Rolle. Deshalb wird diese in *Dimensionen* durch eine Vielzahl von thematischen Sprechanlässen (Sprechen über Themen, Sprechen über das Lernen), aber auch durch ein konsequentes Ausspracheträining gefördert. Dazu kommen zahlreiche auf einen thematischen Impuls hin spontan gesprochene, nicht konstruierte, nicht gefilterte Hörtexte von DACH-SprecherInnen. Diese Hörtexte zeigen authentisch gesprochene Sprache bis hin zu dialektalen Färbungen und natürlicher Sprechgeschwindigkeit und dienen somit dem Aufbau eines authentischen Hörverstehens. Da sie authentische Sprache vermitteln, sind sie aber – so sagt „der Markt" – leider „(zu) anspruchsvoll", wie die reale Sprache auch! Auch das Fehlen von Musterdialogen verzeiht „der Markt" nicht! – Ja, natürlich!

Und schließlich: Authentische Texte und Bilder kosten Geld

Was die VerfechterInnen authentischer Materialen vergessen oder nicht wissen: Authentizität kostet Geld. Und viel Authentizität treibt die Produktionskosten in die Höhe! Lehrwerke für den Erwachsenenmarkt gelten nicht als Schulbücher, für die die Verwertungsgesellschaften einheitliche Gebühren festlegen. Und ausgerechnet in unserem visuellen Zeitalter, da viele Menschen ihr Bild ins Internet stellen oder gern im Fernsehen auftreten wollen, wird es immer schwieriger, Bild- und Textrechte, besonders gesprochener Texte von Radio oder Fernsehen, zu erhalten: Jedes Mitglied der Produktion will/soll daran verdienen – bei jedem Bild müssen Persönlichkeitsrechte beachtet werden! So ist die gegenwärtige Entwicklung erklärbar: Die LehrwerkautorInnen schreiben wieder – wie schon anno dazumal – ihre Lehrwerktexte selbst oder adaptieren im besten Falle authentische Texte so lange, bis wenigstens noch ein Stückchen „gemäßigte Authentizität" übrig bleibt, ohne dass die ursprünglichen TexteschreiberInnen es noch merken könnten. Irgendwie authentisch klingt es dann schon, wenn der Autor/die Autorin ein bisschen begabt ist.

3. Alles Mozart ... und mehr – eine themengeleitete Progression

Große Lust auf die in allen Sprachlehrwerken durchdeklinierten, sattsam bekannten „Alltagsbewältigungssituationen und -themen" à la *Zertifikat Deutsch* und *Referenzrahmen* hatten wir nicht. Und Lust wollten wir bei der ganzen Arbeit schon haben! Wir hatten Lust auf Inhalte, die uns selbst faszinieren *und* relevant sein könnten für Lernende, die „mit einem Blick von außen" auf die DACH-Länder blicken und das, was sie verbindet und trennt, was sich dort tut oder nicht tut, interessant finden. Und wer – so dachten wir –

fasziniert doch die ganze Welt: MOZART, das Wunderkind, das Musikgenie! Von Mozart hat die ganze Welt schon gehört, von Mozart weiß jeder und jede etwas, da gibt es etwas, woran man anknüpfen und was man weiterspinnen kann. Und so begannen wir mit Mozart: Er lieferte uns eine Geschichte (Comic/Präsens), eine Biografie (Lexikon/Präteritum), Musik (Emotionen/Adjektive), Mehrsprachigkeit (Mozartkugel-Beilagen), Werbung und Wirtschaft. Weiter ging es mit „Festen und Geschenken" (*Dimensionen 1*) mit „Europa" und dem „Universum", mit einer „Hütte in den Bergen", mit der „Klimaerwärmung", „Urlaub und Reisen" ... (*Dimensionen* 2).
Aber: Wo bleiben die Wörter *Brot* und *Milch*, Berufe wie *Bäcker* und *Frisör*, die Alltagssituationen „Im Supermarkt", „Auf der Post", „Auf der Bank", „Beim Arzt" schallte es sogleich aus „dem Markt". Tja: „Essen und Wohnen", „Arbeit und Beruf" kommen neben „Liebe", „Geschichte", „Menschenrechten", der „Welt der Sprachen" und „Gesellschaft und Politik" erst in *Dimensionen* 3. Wir haben uns die Deutschlernenden in aller Welt und ihre Sprech- und Lesebedürfnisse vorgestellt und andere Prioritäten gesetzt: „Essen und Wohnen *in* DACH" das wäre für sie das Ziel der Reise, nicht der Anfang. Welch ein Irrtum: Lehrwerke mit viel DACH-Alltagsbewältigung, die dezidiert für Lernende *in* DACH entwickelt wurden und auf entsprechende Prüfungen vorbereiten, beherrschen den Sprachunterricht in der Welt. Und gilt nicht auch im sogenannten Inland: Wer in den Kurs kommt, kauft schon längst kompetent im Supermarkt ein – ohne viele Worte – und interessiert sich für ganz andere Themen!

4. Trennung von „Sprechen über" und „Sprechen in"

Mit den unterschiedlichen Zielgruppen hängt eine andere gewöhnungsbedürftige Entscheidung des AutorInnenteams zusammen: Die Trennung der Themen in „Sprechen über" und „Sprechen in". Beispiel *Dimensionen 3*, Lernstationen 11 und 12 „Essen und Wohnen" und „Kommunikation im Alltag: Was darf es sein?" (eine typische Floskel im Einkaufsgespräch).
Wie sieht das konkret aus? In Lernstation 11 „Essen und Wohnen" erfahren die Lernenden, was Menschen in DACH so frühstücken, sie beschäftigen sich interkulturell mit Essgewohnheiten und Rezepten, sie lesen literarische Texte zum Thema Essen und Wohnen, lernen unterschiedliche Wohnstile kennen und beschäftigen sich mit Mehrsprachigkeit am Beispiel „Brot". Schließlich treibt die Kunst mit „Tassen aus Pelz" und „Frisuren aus Spaghetti" ihren Schabernack mit ihnen. Wer möchte, kann nun in Lernstation 12 im DACH-Café ein Frühstück bestellen, Rollenspiele im Restaurant absolvieren, Wohnungsanzeigen analysieren und Mietgespräche simulieren; wer dazu keine Notwendigkeit sieht, kann diese der Alltagskommunikation gewidmeten Ab-

schnitte einfach weglassen, wie überhaupt das Weglassen-Dürfen aufgrund der Fülle des Materials Programm ist, denn: Wählen, was zu ihnen passt, sollen die Lernenden dürfen! Damit bin ich beim letzten Punkt.

5. (Aus)Wählen und voneinander lernen

Die Lernenden ernst nehmen und fordern, nicht alles vorbeten, auch Freiheit und Autonomie ermöglichen, das sind auch *Ansprüche*. Warum sollte es den Lernenden nicht gefallen, hin und wieder aus einem umfangreichen Übungs-/Aufgabenangebot je nach Bedarf, Lerntyp, Lust und Laune, Schwierigkeit und Lernstand selbst auszuwählen, was sie machen oder nicht machen wollen („Aktivitäten: Wählen Sie!"). Das ist allerdings gar nicht so leicht, *anspruchsvoll*, auch zeitaufwändig: Erst einmal muss man die angebotenen Übungen/Aufgaben durchlesen und überhaupt sprachlich verstehen, dann muss man – gemeinsam mit den anderen – analysieren, was überhaupt in den Übungen steckt, ob es sich lohnt, ob sie einen weiterbringen, ob sie langweilig sind oder lustig oder .... Darüber hinaus gibt es auch thematische Wahlangebote, mehrseitige Text- und Aufgabensequenzen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die sich gegenseitig ergänzen und aus denen man auswählen kann („Wahlstrategien" helfen!). In Gruppen kann der gewählte Schwerpunkt selbstständig erarbeitet werden, der Lehrer/die Lehrerin wird zur „Hilfskraft degradiert". Und dann werden die Gruppen aufgefordert, einen Unterrichtsplan auszudenken, Wege, wie sie den anderen Gruppen das nahe bringen, was sie sich selbst gerade erarbeitet haben, Lehrer/Lehrerin für die anderen zu spielen: „Voneinander lernen" heißt diese „Haltestelle". Ja, natürlich: Da kann es auch schon mal knirschen in der Unterrichtsorganisation, wenn die eine Gruppe schneller fertig ist als die andere oder wenn es noch nicht so gut klappt mit dem „Lernen durch Lehren"[3]. Das alles muss man auch nicht so, wie von den AutorInnen in der Unterrichtsbegleitung vorgeschlagen, durchführen, man kann auch ganz normalen Unterricht damit gestalten. Aber, und das ist inzwischen allgemein anerkannt: Am dauerhaftesten lernen wir, wenn wir einen Lernstoff so durchdringen müssen, dass wir ihn anderen weitergeben können.
Hier breche ich ab. Wer will, kann sich selbst in den Magazinen und Lernstationen kundig machen, kann sich auch von den neuen großen Spielen in *Dimensionen 3* verführen lassen.

[3] „Lernen durch Lehren" ist ein Unterrichtskonzept, das wir nicht erfunden haben. Vgl. www.ldl.de.

6. „Ich kann …. immer mehr"

So heißt die Rubrik zur Selbstevaluation in *Dimensionen 3*. Neben den allfälligen „Ich-kann-Bestimmungen" der Niveaustufen A1, A2, B1 kann – wer mit *Dimensionen* lernt – auch noch ein bisschen mehr. Hier eine kleine Auswahl! Kreuzen Sie an:

- ❑ Ich kann mit anderen über interkulturelle Essgewohnheiten sprechen.
- ❑ Ich kann Passivkonstruktionen in einem Text erkennen und interpretieren.
- ❑ Ich kann die Rezitation eines Gedichts gestalten.
- ❑ Ich kann einen kurzen Vortrag (eventuell mit Folie oder Poster) vorbereiten und halten.
- ❑ Ich kann Sprachverwandtschaften erkennen und für das Verstehen nutzen.
- ❑ Ich kann Fremdwörter richtig betonen.
- ❑ Ich kann unbekannte Wörter in einem Text selbstständig erschließen.
- ❑ Ich kann über meine Familie und meinen Lebenskreis sprechen.
- ❑ Ich kann eine Richtig-/Falsch-Aufgabe entwerfen.
- ❑ Ich weiß, dass es bei der Entwicklung von Liebesbeziehungen kulturelle Unterschiede gibt.
- ❑ Ich kann mit Hilfe eines Erzähl-Clusters eine mündliche Erzählung vorbereiten.
- ❑ Ich kann beim Schreiben von Texten Satzanfänge variieren.
- ❑ Ich kann meine Sprachbiografie schreiben.
- ❑ Ich kann eigene Fehler erkennen und meine Texte redigieren.
- ❑ Ich kann meine Ziele im Beruf formulieren.
- ❑ Ich kann in interkulturellen Kontaktsituationen auf körpersprachliche Signale achten.
- ❑ Ich kann beim Wortschatzlernen unterschiedliche Kanäle nutzen.
- ❑ Ich kenne wichtige Phasen aus der Geschichte der DACH-Länder.
- ❑ Ich kann den staatlichen Aufbau meines Landes im Vergleich zu den DACH-Ländern darstellen.

Und:

- ❑ Ich kann eine Person aus DACH erfinden und mit persönlichen, beruflichen, gesellschaftlichen, politischen Merkmalen ausstatten.

Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans / Schulze, Evelyn (1990), *Korkmazlar. Die Sprachmagazine zum Film. Sprachverband DfaA e. V.*, Mainz.

Barkowski, Hans (1994), *Korkmazlar. Konzept und methodische Anregungen. Kassettenprogramme für ausländische Mitbürger e. V.*, München.

Barkowski, Hans (2003), „Zweitsprachenunterricht", Art. 26, in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl., Tübingen, 157–163.

Becker, Claudia A. (2005): „Jenkins, Eva-Maria et al. Dimensionen. Lernpaket 1" (Rezension), in: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 1/2005, 97f.

Jenkins, Eva-Maria / Clalüna, Monika / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula / Hirtenlehner, Maria (2002–2006), *Dimensionen. Magazin 1, 2, 3. Lernstationen 1, 2, 3. CDs. Unterrichtsbegleitung 1, 2, 3,* Ismaning.

Redder, Angelika / Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1994), *Phonai 41. Gesprochene Sprache. Transkripte und Tondokumente*, Tübingen.

Tichy, Ellen (2005): „Dimensionen 2" (Rezension), in: *Info DaF* 2–3/2005, 189–191.

Katharina Kuhs, Landau

Deutsch als Zweitsprache und die Schule

1. Einführung

Hans Barkowski geht in seinem „Rückblick – Ausblick – Aufsatz" (2003) u. a. auch auf die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache in deutschen Schulen ein.
Zusammen gestellt skizzieren seine Ausführungen folgendes Bild:

Für die Dekade 1970–1980	„Das Essener Projekt (Meyer-Ingwersen u. a. 1977) widmet sich (...) den Problemen insbesondere türkischer Migrantenkinder in der deutschen Schule und deckt auf, daß das Problem nicht die betroffenen Kinder sind, sondern ein unflexibles deutsches Schulkonzept (...). Das Essener Projekt (...) klagt Chancengleichheit ein und verfolgt (...) Modelle, die vor allem die sprachliche Benachteiligung beseitigen wollen und dazu im wesentlichen kompensatorische Angebote entwickeln, bis hin zu schulorganisatorischen Konzepten, wie es in dieser Zeit etwa das Krefelder Modell mit seiner schrittweisen Integration in den monolingualen Schulbetrieb verfolgt." (Barkowski 2003: 525)

Für die Dekade 1980–1990	„Die nicht mehr zu übersehende Zahl von Kindern, die am deutschen Schulsystem scheitern, verbunden mit der nicht überzeugenden kompensatorischen Förderpraxis rufen nach neuen Lösungen. (...) Die Vorstellung, die Förderung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache ließe sich ohne Rücksicht auf ihre vorschulische Sozialisation (...) betreiben, wird (...) überwunden. (...) Ihre konkreteste Gestalt findet die Berücksichtigung der Bilingualität der Kinder nichtdeutscher Muttersprache in Modellen zweisprachiger Alphabetisierung. (...) (Es) bleibt das Thema der DaZ-Förderung von hervorragender Bedeutung (...), so daß es nicht verwundert, wenn die Suche nach immer verbesserten Instrumenten der Sprachstandsmessung, der Feststellung von Spracheingangsniveaus im pädagogisch-linguistischen Diskurs eine große Rolle spielt." (Barkowski 2003: 528f.)

Für die Dekade 1990–2003	„Auf der Ebene der Beschulungsmodelle haben sich die Tendenzen der 80er Jahre konsolidiert: (...) Nicht der Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache steht mehr im Zentrum, sondern (...) von „Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung" (Kupfer-Schreiner 1994) ist nun die Rede. Das Konzept wird (...) ausgeweitet und ergänzt durch die europaweite Orientierung auf das Mehrsprachigkeitsparadigma, das sich (...) dem Erhalt der Sprachenvielfalt und dem Erwerb mehrsprachiger individueller Sprachkompetenz verschreibt. Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache wäre unter den genannten Vorzeichen (...) Teil der Förderung eben dieser Mehrsprachigkeit (...). Der Durchbruch scheint gelungen, doch das Bild trügt, mindestens soweit es Deutschland betrifft. (...) (Es) ist Fakt, daß Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprachen noch immer weit überproportional die deutschen Schulabschlüsse verfehlen. (...) Vor allem die Bedeutung der schriftsprachlichen Kompetenz, verbunden mit den fachsprachlichen Anforderungen sind die verstärkt verfolgten DaZ-Themen der 90er Jahre. (...) DaZ in der Schule, das Paradigma vom interkulturellen Lernen – man ist weitergekommen, das ja, aber man ist nicht da angekommen, wo man hin wollte (...). Dazu kommen PISA und IGLU und (...) (es) sind die Kinder nichtdeutscher Muttersprachen und ihre Defizite, die für die Erklärung der Bildungsmisere herhalten müssen, als wären nicht eben diese Defizite die Folge einer verfehlten Bildungspolitik. Bleibt die Hoffnung, daß es (...) bezogen auf die DaZ-Förderung zu jenen Anstrengungen kommt, die schon so lange nötig gewesen wären (...) und zwar dieses Mal flächendeckend und nicht nur im Rahmen von Modellen und Schulversuchen. Eine neue Chance für DaZ in der Schule? Wir werden sehen." (Barkowski 2003: 531ff.)

Wie steht Deutsch als Zweitsprache im Raum Schule heute da? Wo ist man weiter gekommen und wo stehen geblieben? Die folgenden Ausführungen geben Eindrücke der Verfasserin aus Publikationen zu Deutsch als Zweitsprache nach der Jahrtausendwende wieder.

Die Zeit, in der Sonderklassen für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache populär waren, ist längst vorbei. Von Ausnahmen in Ballungsgebieten abgesehen gilt heute verbreitet der Grundsatz der Integration in deutsche Regelklassen – mit allen Vorteilen aber auch mit allen Schwierigkeiten, die damit verbunden sind. Neben dieser Regelklassenbeschulung hat sich Bundesland übergreifend ein breites, uneinheitliches und schwer überschaubares Netz

von schulischen DaZ-Fördermaßnahmen etabliert – mit dem Ziel der zusätzlichen Sprachförderung und der Aufarbeitung von Sprach- und Fachdefiziten (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 1999; Rösch 2005a). Klagen über hohe Ausfallquoten und unbefriedigende Effektivität dieses Förderunterrichts sind so alt wie dieser Unterricht selbst.
Die genannten Sprachlehr- und -lernsituationen sind als die Herausforderungen zu sehen, an denen sich aktuelle Ansätze für Deutsch als Zweitsprache zu orientieren haben. Hierauf sollten sie Bezug nehmen, hierfür sollten sie didaktisch-methodische Vorschläge und Unterrichtsmaterialien anbieten. Und zwar nicht nur bezogen auf die Grundschule, sondern auch und insbesondere für die Haupt- und Sonderschulen als solche durch Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund zumeist besuchte Schulformen.
Macht eine aktuelle DaZ-Didaktik hierzu weiterführende Vorschläge?
Es ist nicht so, dass „Deutsch als Zweitsprache" bezogen auf den Raum Schule tot geschwiegen oder ausgeblendet würde. Es liegen nach der Jahrtausendwende einige neuere Veröffentlichungen hierzu vor und auch einige didaktische Materialien. Lässt sich hierin eine neue Chance für DaZ erkennen, nach der Hans Barkowski fragt?

2. Zum Verständnis von „Deutsch als Zweitsprache" im Raum Schule

Trotz jahrzehntelanger Theorie und Praxis wird die Profilierung von Deutsch als Zweitsprache nach wie vor und immer wieder durch die Abgrenzung von der Muttersprachen- und Fremdsprachendidaktik und von der interkulturellen Pädagogik gesucht. Darüber hinaus wird viel Wert darauf gelegt, den sozio-kulturellen und sprachlichen Hintergrund von Migrantenschülern als „besonderen" Einflussfaktor zu thematisieren. Insbesondere die Unterschiede zum Fremd- und Muttersprachenunterricht wiederholen sich in aktuellen Veröffentlichungen zu Deutsch als Zweitsprache mit großer Regelmäßigkeit – gerne in Form von modellhaften Gegenüberstellungen (z. B. in Rösch 2003, 2005) und mit dem stets gleichen Ergebnis, dass nämlich, „Methoden und Verfahrensweisen, die die Fremdsprachendidaktik entwickelt hat, höchstens ansatzweise auf einen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zu übertragen sind" (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller u. a. 2004: 16f.). Gleiches wird bezogen auf die Muttersprachendidaktik mehrfach ausgeführt. Die Folgerungen aus diesen Erkenntnissen bleiben allerdings unbefriedigend, denn auf sie wird i. d. R. nicht dezidiert eingegangen. Das tatsächlich Spezifische von Unterricht in Deutsch als Zweitsprache bleibt noch manches Mal verschwommen.

Auch die *Positionierung von Deutsch als Zweitsprache zur interkulturellen Pädagogik* erfolgt eher in Richtung auf stärkere Abgrenzung. Der zeitweiligen Euphorie, die interkulturelle Pädagogik und hier insbesondere die Thematisierung von Sprachenvielfalt und die Entwicklung von *Language Awareness* könne Deutsch als Zweitsprache sozusagen „mit erledigen" ist Ernüchterung gewichen. Es wächst die Erkenntnis, dass eine interkulturelle Ausrichtung von Schule und Unterricht zwar mit der Vermittlung des Deutschen verbunden sein, diese aber i. d. R. nicht ersetzen kann. Rösch (2005) geht sogar so weit, eine Verbindung von DaZ-Förderung mit interkultureller Bildung ganz zu verneinen, „denn es handelt sich dabei (= bei der DaZ-Förderung, K. K.) um ein minderheitenpädagogisches Konzept, das die Sprachlernsituation von Migranten ernst nimmt, während sich interkulturelle Erziehung und Bildung an Minderheiten und Mehrheiten richtet (...)" (Rösch 2005: 27). Damit wird der schulischen Förderung von Deutsch als Zweitsprache wieder explizit große und eigene Bedeutung zugemessen, „Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung" sind zwar erwünscht, werden jedoch nicht als ausreichend angesehen, um Sprachdefizite in Deutsch auszugleichen.

Im Rahmen der neueren DaZ-Didaktik spielt die Frage, in welchen *organisatorischen Kontexten* Deutsch als Zweitsprache vermittelt wird, eine eher untergeordnete Rolle. Vorstellungen darüber, wo, wie und mit welchem Ergebnis eine Verortung innerhalb der Institution Schule erfolgen sollte, werden in der einschlägigen Literatur eher sporadisch und in Form der Auflistung von verschiedenen Möglichkeiten geäußert (vgl. z. B. Rösch 2005b). Zugelassen, akzeptiert und praktiziert wird die ganze Bandbreite dessen, was organisatorisch möglich ist – immer mit der Überschrift „Deutsch als Zweitsprache". So propagiert Boehrer (2004: 4) z. B. ein eigenes „Schulfach" an Grundschulen für die Zielgruppe der in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Migrantenkinder. Ob es sich hierbei um Vorbereitungsklassen in einer Neuauflage, um „Ausländer-Regelklassen" oder um Sprachintensivkurse handelt, ist aus den Ausführungen nicht zu erkennen. Es wird lediglich die Absicht deutlich, Deutsch als Zweitsprache organisatorisch außerhalb der Regelklasse und mit irgendwie vorbereitendem Charakter zu unterrichten. Engin/Müller-Boehm/Steinmüller u. a. (2004: 20) arbeiten mit dem Begriff „DaZ-Sprachförderunterricht":

> „Insbesondere an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache, die in der Regel über einen sehr heterogenen Sprachstand im Deutschen verfügen, kommt der Lehrer nicht umhin, diesen Umstand bei der Unterrichtsplanung in die didaktisch-methodischen Entscheidungen einfließen zu lassen und jede Unterrichtsstunde als DaZ-Förderstunde durchzuführen."

Irritierend ist allerdings, dass die von den AutorInnen anschließend vorgestellten Lernfelder, Themenschwerpunkte und grammatischen Bereiche sich auf diese Notwendigkeit nicht mehr beziehen, sondern ein weiteres, vom Regelklassenunterricht losgelöstes Curriculum für einen Grund- und Aufbaukurs Deutsch vorstellen. Rösch (2005) plädiert für die Delegation von DaZ aus den Regelklassen heraus an „Einrichtungen, die sich der DaZ-Förderung verschrieben haben" und die sich auf qualitativ hohem Niveau dieser Aufgabe widmen (Rösch 2005: 30). Sie sieht hierin vor allem dann eine Alternative zur DaZ-Förderung „als verlängerter Arm des Regelunterrichts", wenn die Lernergruppen homogen bezogen auf ihren Sprachstand und heterogen bezogen auf die Herkunftssprachen zusammengesetzt sind.
Diese wenigen Beispiele zeigen eine Tendenz zum DaZ-Unterricht in Kurs- oder Sonderklassenform, die in allen Fällen legitimiert wird mit den angenommenen besseren Möglichkeiten, systematisch und durch fachunterrichtliche Zwänge entlastet am Erwerb der Zweitsprache Deutsch arbeiten zu können. Gleichzeitig wird jedoch die Wichtigkeit einer Integration in die bzw. eine Zusammenarbeit mit der Regelklasse immer wieder betont. Wir finden hier (wieder) eine Zuwendung zu Modellen, von denen Hans Barkowski für die 1980er Jahre spricht als „Modelle[n], die vor allem die sprachliche Benachteiligung beseitigen wollen und dazu im wesentlichen kompensatorische Angebote entwickeln" (ebda 525).
Wie wird die *Zielgruppe der DaZ-Lerner* in neueren Publikationen charakterisiert? Zunächst ist festzustellen, dass „Deutsch als Zweitsprache" nach der Jahrtausendwende im Schulbereich in erster Linie ein Begriff der Grundschule ist. SchülerInnen der Sekundarstufe I mit Deutsch als zweiter Sprache werden kaum, HauptschülerInnen noch seltener zum Thema gemacht (vgl. Rösch 2005 zu DaZ in der Sekundarstufe I). Entsprechend ist im schulischen Kontext i. d. R. von Migranten*kindern* und nur selten von Migranten*jugendlichen* die Rede.
Der Vorstellung der Grundschul-Zielgruppe, an die sich eine Zweitsprachendidaktik heute richtet, haftet das Bild des armen und bedürftigen Ausländerkindes an, welches sprachlos und schüchtern die deutsche Grundschule betritt. Diesen Kindern soll geholfen werden, „bevor sie ihre Hilflosigkeit und Überforderung durch Fehlverhalten kundtun" (Boehrer 2004: 4). Es drängt sich Hans Barkowskis (2003: 522) Beschreibung für die 1970er-1980er Jahre auf:

> „Wir entdecken sie (...) als um den Gaststatus betrogene Gastarbeiter, denen das Helfersyndrom der Avantgarde von Lehrern, Sozialarbeitern und Wissenschaftlern entgegenbrandet (...): Benachteiligte, Teilentrechtete, Sprachlose, die unsere Sympathie und Unterstützung verdienen. Geholfen werden will da."

In neueren DaZ-Publikationen geht es natürlich nicht mehr um den Gastarbeiterstatus, wohl aber um Schüler, deren Familien der Status der Bildungsferne anhaftet und deren Migrationshintergrund (einschließlich ihrer Zweisprachigkeitsentwicklung) als Problem für Erfolg in der deutschen Schule gesehen wird:

> „Wenn Migrantenkinder in ihrem Umfeld wenig Anregung erfahren, dann ist ihre Begriffsbildung häufig eingeschränkt. Folglich ist oft die Sprachkompetenz sowie die generelle Schulreife dieser Kinder nicht altergemäß entwickelt. Nicht selten ist ihre Entwicklung verzögert und sie haben mit Lernschwierigkeiten der unterschiedlichsten Art zu kämpfen." (Boehrer 2004: 8)

Rösch (2003) führt zwar aus, dass die Gruppe der Schüler/innen mit nicht deutscher Erstsprache in deutschen Schulen bezogen auf ihre DaZ-Kompetenzen äußerst heretogen ist, sie bezeichnet als „DaZ-Schüler/innen" jedoch nur diejenigen Schüler/innen, „die keine bzw. unzureichende Deutschkenntnisse für den schulischen Unterricht haben" (Rösch 2003: 7). Damit verengt sich der zweitsprachendidaktische Blick nach dem Fokus auf die Grundschule zum einen auf die (vermeintlichen) Sprachanfänger in Deutsch: „DaZ-Kinder verstehen oft nur vage und können dem Unterrichtsgeschehen nur mit Mühe folgen" (Rösch 2003: 43) sowie auf Schüler/innen aus bildungsfernen Migrantenfamilien, von denen angenommen wird, dass ihnen ganz rudimentäre Grundlagen fehlen. Ein Beispiel:

> „Die Regeln einer konzeptuell schriftlichen Sprache müssen (...) insbesondere den DaZ-Kindern explizit vermittelt werden. Ihnen muss erst bewusst werden, dass die geschriebene Sprache etwas anderes ist als aufgeschriebene gesprochene Sprache." (Rösch 2003: 31)

Deutsch lernende Schüler/innnen aus z. B. französisch- oder englischsprachigen Familien der sozialen Mittel-/Oberschicht oder schulisch und sprachlich „fitte" Migrantenschüler treten nicht in Erscheinung. Diese Sicht hat Auswirkungen auf die curriculare Diskussion, auf die Unterrichtsgestaltung und die Materialien, denn Vorschläge bezogen auf einen DaZ-Unterricht für Sprachanfänger und für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern präferieren Förderangebote, die gerne „von Null" anfangen und die mit geringem Anspruch arbeiten. Die viel schwierigere Anforderung, eine effektive DaZ-Förderung für sprachlich fortgeschrittenere aber trotzdem noch förderungsbedürftige Schüler, in den verschiedenen schulischen Sachfächern, in den unterschiedlichen Teilbereichen von Unterricht (z. B. der Schriftsprache) und vor allem im Rahmen des Regelklassenunterrichts zu leisten, können auf diese Weise ausgeklammert bzw. „auf später" verschoben werden.

3. Inhalte und Methoden

Für Unterricht in Deutsch als Zweitsprache gibt es schon immer keine Begrenzungen, was die Inhalte betrifft. Bezogen auf die deutsche Sprache sollen Migrantenschüler/innen im verbalen und nonverbalen, im mündlichen und schriftlichen, im umgangssprachlichen und im fachsprachlichen, im grammatischen und kommunikativen Bereich, auf der einfachen und der elaborierten sprachlichen Ebene „gefördert" werden. Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache und didaktische Literatur enthalten seit Jahrzehnten mehr oder weniger umfassende fremd- oder muttersprachendidaktisch geprägte Curriculumelemente – mehr oder weniger abgeändert auf die vermeintlichen oder tatsächlichen Lernbedürfnisse und -bedingungen von zweisprachigen Schüler/innen. Dabei handelt es sich stets um „Soll-Ziel-Beschreibungen", die unter objektiven Gesichtspunkten nicht in Frage zu stellen sind. Denn *natürlich* soll jeder Migrantenschüler alle o.g. Sprachbereiche und -ebenen in Deutsch beherrschen lernen und somit das schulische Ziel eines idealen muttersprachlich deutschen Schülers erreichen können. Keines der vielfältig aufgezählten Ziele und Inhalte ist also in Frage zu stellen. Problematisch allerdings erscheint nach drei Jahrzehnten Deutsch als Zweitsprache:

(a) Die ungebrochene, fast gebetsmühlenartige Wiederholung von im DaZ-Unterricht zu behandelnder Grammatik. Auch in neueren Publikationen wird man nicht müde, die besondere Sprachlernsituation von DaZ-Lerner/inne/n und hier vor allem die Verwobenheit des schulischen und außerschulischen Deutscherwerbs *theoretisch* hervorzuheben. Gleichzeitig jedoch präsentieren sich Grammatikcurricula für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache einschlägig fremdsprachendidaktisch orientiert, entweder mit der Tendenz zum steten Beginn „von Anfang an" oder als Übungssequenzen zu beliebig ausgewählten Grammatikthemen. Darüber hinaus wird – in Missachtung einschlägiger Studien (vgl. z.B. Diehl/Christen/Leuenberger 2000) – in hohem Maße von einer generellen Vermittelbarkeit grammatischen Wissens zu jeder Zeit, von der Möglichkeit des problemlosen Aufbrechens von „Fossilisierungen" durch schulischen Unterricht und von dem Vorhandensein hierzu notwendiger Lehrerkompetenzen ausgegangen. Und dies auch dann, wenn im Vorfeld breit über Phasen des ungesteuerten Zweitspracherwerbs, ihre individuelle Bedingtheit und die Begrenztheiten der Einflussnahme referiert wurde. In Frage gestellt werden an dieser Stelle keinesfalls Grammatikarbeit und bewusstes Sprachenlernen als fundamentale Bestandteile schulischen Zweitsprachenunterrichts. Unbefriedigend bleiben allerdings die Umsetzungen. Insbesondere im Bereich der Grammatikarbeit zeigt sich die

Schwierigkeit, theoretisch für Deutsch als Zweitsprache als richtig Erkanntes in praktisch Fruchtbares umzusetzen.

(b) Die Beliebigkeit, mit der Inhalte für einen von der Regelklasse unabhängigen Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache vorgeschlagen werden. Charakteristisch sind hierfür die Untertitel mancher neuerer Publikationen: Unterrichtsmaterialien in Form von Übungsideen präsentieren Rösch (2003; 2005), Boehrer (2004) und Hölscher/Piepho (2003). Es handelt sich um Sammlungen von Übungen, Spielen und Aufgaben zu Wortschatz, Grammatik und Kommunikation. Zum Teil sind die Aufgaben schon in ihren Formulierungen so anspruchsvoll, dass man eher an den Einsatz im muttersprachlichen Deutschunterricht als im Zweitsprachenunterricht denkt (so bei Rösch 2005). Engin/Müller-Boehm/Steinmüller u. a. (2004) stellen exemplarische Unterrichtssequenzen zu den Lernfeldern „Sich orientieren", „Miteinander leben", „Was mir wichtig ist" und „Sich wohl fühlen" vor. Rösch (2003) bietet Übungen zu den Mitteilungsbereichen „Nachfragen", „Ortsangaben machen" und „Begründen" an. Warum gerade diese? Nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl und an welche Schüler/innen und Lehrer/innen richtet sich das Angebot?

(c) Trotz theoretisch postulierter Abgrenzung (s. Kap. 2) werden tatsächlich didaktische Modelle und Methoden der Muttersprachen- und der Fremdsprachendidaktik als spezifisch für den Zweitsprachenunterricht vorgestellt. Engin/Müller-Boehm/Steinmüller u. a. (2004: 17f.) referieren z. B. (immer noch) den „Kontrastivansatz", den „kommunikationsorientierten Ansatz" und den „handlungsorientierten Ansatz" als Modelle der Zweitsprachendidaktik. Bei Rösch (2003 und 2005) finden sich didaktisch-methodische Prinzipien, die eigens für die DaZ-Förderung aufgestellt werden (z. B. Lernmotivation fördern, Themen bezogene Wortschatz- und Grammatikarbeit durchführen, an echten Aufgaben arbeiten, kommunikative Situationen herstellen, Mitteilungskompetenz stärken). Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, dass es sich hier um Prinzipien handelt, von denen die meisten in jedem Mutter- und Fremdsprachenunterricht Anwendung finden können. Auch hier bleibt als Aufgabe für die Zukunft eine deutlich schärfere Profilierung von spezifischen Aspekten für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache festzuhalten.

4. Eine neue Chance für Deutsch als Zweitsprache?

Deutsch als Zweitsprache im Schulbereich präsentiert sich heute von den vorgestellten Theorien, Modellen, Situationsanalysen und Problemlagen her recht umfassend: Referate von Theorien zum ungesteuerten Zweitspracher-

werb, Informationen über Herkunftssprachen und sozio-kulturelle Hintergründe der „gängigen" Migrantengruppen, Auflistung der notwendig zu erlernenden zweitsprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten in den verschiedenen sprachlichen Teilbereichen, Benennung von dabei (möglicherweise) auftretenden Schwierigkeiten, Formulierung von didaktischen und methodischen Unterrichtsprinzipien, Informationen über schul- und unterrichtsorganisatorische Möglichkeiten und Materialien usw. – das alles liegt vor. D. h. Deutsch als Zweitsprache steht heute in gutem Kontakt zu vielen seiner Bezugswissenschaften, was sich auch in Publikationen nach der Jahrtausendwende widerspiegelt. Eine Weiterentwicklung etwa in Form der schärferen Profilierung dessen, was tatsächlich als eng zweitsprachenspezifisch zu definieren ist, steht jedoch noch aus; hierin könnte eine der neuen Chancen liegen. Unterrichtsforschung sollte hierzu grundlegende weiterführende Impulse liefern (vgl. z. B. Portmann 1995; Portmann-Tselikas 1998; Baur/Bäcker/Wörz 1993). Bisher speist sich Deutsch als Zweitsprache für den Bereich Schule noch aus einer hauchdünnen empirischen Basis bezogen auf die Durchleuchtung von DaZ-unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen, ganz zu schweigen von Erkenntnissen zu den verwobenen gesteuert – ungesteuerten Spracherwerbsabläufen in diesem Unterricht. Eine neue Chance – sowohl bezogen auf die Spezifik des Lernens in Deutsch als Zweitsprache wie auch auf fruchtbare Verknüpfungen mit interkulturellem Unterricht sollte sich (auch) hieraus ergeben.

Literaturverzeichnis

Barkowski, Hans (2003), „30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick", in: *Info DaF*, 30. Jg./6, 521–540.

Baur, Rupprecht S. / Bäcker, Iris / Wörz, Klaus (1993), „Zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Herkunftssprache Russisch", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* Jg. 4/2, 4–38.

Boehrer, Helga (2004), *Deutsch mit Spiel und Spaß. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ,* Stuttgart.

Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra u. a. (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen.

Engin, Havva / Müller-Boehm, Eva / Steinmüller, Ulrich / Terhechte-Mermeroglu, Friederike (2004), *Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster, Minimalgrammatik,* Berlin.

Gogolin, Ingrid /Neumann, Ursula / Reuter, Lutz (1999), *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung,* Münster u. a.

Hölscher, Petra / Piepho, Hans-Eberhardt, Hrsg. (2003), *DaZ aus dem Koffer. Miteinander leben. Lernszenarien für die Grundschule,* Oberursel.

Portmann, Paul R. (1995), „Wo kann Unterricht sprachlernwirksam werden? Beobachtungen im Unterricht", in: *Schweizer Schule*, 2, 13–18.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998), *Sprachförderung für den Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht. In mehrsprachigen Klassen*, Zürich.

Rösch, Heidi, Hrsg. (2003), *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung,* Hannover.

Rösch, Heidi, Hrsg. (2005), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*, Braunschweig.

Rösch, Heidi (2005a), „Deutsch als Zweitsprache – eine Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen", in: *Deutsch als Zweitsprache*, 4, 23–33.

Rösch, Heidi (2005b), „DaZ-Förderung in der Grundschule – ein Überblick", in: Horst Barnitzky / Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt/Main, 75–89.

Gabriele Pommerin-Götze, Erlangen

Von Farben, Tönen und der Poesie. Einen anderen Zugang zur (Zweit-) Sprache finden

1. Gegensätze überwinden – Zur Wechselwirkung von Kreativität und Reflexion

In Lebensräumen außerhalb von Schule und Universität oder anderen Bildungsinstitutionen, in denen Sprache institutionell gelernt wird, also in Situationen des sog. Ernstfalls, gehen wir selbstverständlich davon aus, dass es keine Trennung gibt zwischen kommunikativen Handlungen und Reflexion, die dieses Handeln begleitet, plant und auch evaluiert. Einsichten über sprachliche Gesetzmäßigkeiten und Regeln des Sprachgebrauchs dagegen, die zu einem expliziten Wissen über Sprache führen (können) und schließlich zu einer Systematik, gehen dagegen über das alltägliche Interesse an funktionierender Kommunikation hinaus und sichern Experten-Wissen.

Grundsätzlich aber ist davon auszugehen, das selbst in einfachen Alltagssituationen, zu deren Bewältigung es genügt, *basic interpersonal communication skills* (BICS) abzurufen, erst recht aber in komplexeren Situationen, die vom handelnden Subjekt eine *cognitive-academic language proficiency* (CALP) erfordern, Kompetenzen des sprachlichen Handelns und der Reflexion wechselseitig aufeinander bezogen sind.[1] In einem ähnlich dialektischen Verhältnis stehen Normativität und Kreativität in Prozessen des sprachlichen Handelns zueinander. Sie sind keine unversöhnlichen Gegensätze; und sie sind auch nicht in einem Zuvor-und-Danach-Schema vorstellbar.

Der kreative Umgang mit Sprache ist also nicht die Kür, wenn die Pflichtübung, hier: die Kenntnis grundlegender grammatikalischer Strukturen und ein sog. Grundwortschatz, erfolgreich absolviert ist. Der produktive Umgang mit Literatur etwa außerhalb von Schule, Theateraufführungen, Lesungen und Kabarett ebenso wie guter Journalismus bieten eine Fülle gelungener Synthesen jener vermeintlichen Polaritäten. Warum also sollten Schule und Universität davon nicht profitieren?

---

[1] Die ursprünglich von Jim Cummins getroffene Unterscheidung zwischen BICS und CALP wurde in jüngster Zeit von Apeltauer zur Klärung einer geeigneten Reihenfolge von Erst- und Zweitsprache aufgegriffen. Im Handbuch „Deutsch als Fremdsprache" führt er aus, „dass sich BICS in jeder Sprache relativ unabhängig entwickeln, während die Entwicklung von CALP in einer Zweitsprache eine entwickelte Erstsprache voraussetzt" (Apeltauer 2001: 632).

In den vergangenen Jahren sind einige Forschungen und zahlreiche Projekte in Schule, Universität und außerschulischer Bildungsarbeit durchgeführt worden, die sowohl in muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Erwerbskontexten enge Verbindungen zwischen einer reflexiven, sprachsystematischen Arbeit einerseits und einem eher experimentellen Umgang mit der (Fremd- bzw. Zweit-) Sprache geschaffen haben.
Als überzeugendes Beispiel kann der produktive Literaturunterricht in Verbindung mit dem kreativen Schreiben herangezogen werden.[2] Die Vorzüge dieses Ansatzes – gerade für Heranwachsende mit einem durch Migration geprägten kulturellen und sprachlichen Hintergrund – liegen auf der Hand:
Beim Lesen eines literarischen Textes werden Leerstellen aktiviert. Diesen seit der Rezeptionsästhetik bekannten Prozess des individuellen Auffüllens von Leerstellen erfahren Schüler und Schülerinnen in der Regel als höchst befriedigend, da ihnen keine endgültige Interpretation als allgemein verbindlich vorgegeben ist, sondern mehrere „Lesarten" „erlaubt" sind, sofern diese allerdings am Original-Text verifiziert werden können.
Umgekehrt lässt sich in zahlreichen Unterrichtsprojekten feststellen, dass kreatives Schreiben, etwa im Rahmen eines produktiven Literaturunterrichts, wiederum Leselust fördert, eine Kompetenz also, die gerade bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund besorgniserregend unterentwickelt ist (vgl. dazu PISA 2000).
Das Bedürfnis nach Sinnzusammenhang wird sowohl bei der Produktion eigener Texte wie auch beim Verstehen fremder Texte durch assoziative Ver-

[2] Für den muttersprachlichen Deutschunterricht sind vor allem die empirischen Forschungen über *literaturdidaktische Möglichkeiten der Kreativitätsförderung* von Jutta Wermke (1988, Bd 1 und 2) zu nennen, ebenso die konzeptionellen Arbeiten von Kaspar Spinner 2001 sowie das von Günter Waldmann entwickelte *Konzept einer produktiven Hermeneutik*. Eine empirisch-hermeneutische Untersuchung zur *Förderung von Kreativität durch den Umgang mit literarischen Texten* im Fremdsprachunterricht legte Daniela Caspari 1994 vor. Eine der ersten *Studien zur literarischen Verarbeitung des Identitätsproblems in der griechischen Migrantenliteratur* wurde von Herbert Michel 1992 verfasst. Eine Brücke zwischen der Migrations- und Remigrationsforschung schlug 2001 Jutta Wolfrum in ihrer *empirisch-hermeneutischen Untersuchung* über *kreativ verfasste Lebensperspektiven junger Griechinnen und Griechen*, der eine *Longitudinal-Studie* von Helga Dağyeli-Bohne *über die Wirkung zeitgenössischer türkischer Literatur auf jugendliche Realschüler und -schülerinnen in multikulturellen Regelklassen* 2005 folgte. *Verbindungen zwischen dem kreativen Schreiben und einem produktiven Umgang mit Literatur im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* zeigte die Verfasserin des vorliegenden Artikels auf; vgl. dazu Pommerin-Götze 2004: 87–104.

fahren des kreativen Schreibens (vor allem, wenn die Lernenden die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen aktiveren dürfen) ungeheuer gefördert. Als besonders effizient haben sich vor allem die Verfahren des Clusterns, des Mind-Mappings, des Ecriture automatique und des Schreibens nach literarischen Vorgaben herausgestellt.
Der Umgang mit literarischen Texten und das Selberschreiben ermöglichen einen neuen, konstruktiven Zusammenhang zwischen fiktiver und eigener Welt und evozieren neue Sinnzusammenhänge, die sich erst im Prozess des Schreibens einstellen. Das Schreiben (auch ungeübter Zweitsprachlernender) dient der Vorbereitung für einen kompetenteren Umgang mit einem literarischen Text und erschließt Einsichten in die „Machart" von Texten und stilistischen Mitteln.
Von allen Protagonisten des kreativen Schreibens wird die positive emotionale Wirkung betont, die ein frei zu gestaltender Schreibprozess auf das Individuum ausübt.
Schreiben in einer angstfreien Atmosphäre zu einem Thema, das den Schreibenden auch wirklich interessiert, lässt in der Tat Beachtliches an Texten entstehen, auch wenn diese Texte (zunächst noch!) durch formalsprachliche Abweichungen charakterisiert sind.
Dass die Produktion solcher authentischer Texte das Selbstwertgefühl der Lernenden stärkt und damit die Motivation zu einem vertieften und immer routinierteren Umgang mit der (Fremd-)Sprache, kann nach jahrelangen Erfahrungen mit kreativer Schreibförderung inzwischen als didaktische Gewissheit gelten.
Die Vernetzung und Verzahnung kreativer Schreibprozesse mit einem produktiven Umgang literarischer wie funktionaler Texte, die einen engen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden haben, stärken nicht nur die positiven Emotionen der Schülerinnen und Schüler, sondern fördern auch ihre kognitiven Kräfte.
Es braucht wohl offensichtlich Mut, und zwar von Seiten der Lernenden wie ihrer Lehrkräfte, auch in Anfangssituationen des Fremd- bzw. Zweitspracherwerbs, sich auf komplexere Situationen im Unterricht einzulassen, wie es der Umgang selbst mit Kleinformen der Literatur und das eigene Verfassen kurzer, kohärenter Texte erfordert.
Die Risikobereitschaft im interkulturellen (Sprach-) Unterricht endet in der Praxis häufig genug an den Grenzen einer zu lösenden Aufgabe im formalsprachlichen Bereich oder eines eng gesteckten Projekts, das – sicher aus Rücksicht auf die eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten der Zweitsprachenlerner – in der Kleinschrittigkeit der einzuübenden Alltagsthemen stecken bleibt. Für Phantasie, Lust am Experimentieren, Wagemut und Risikobereitschaft bleibt wenig Raum.

Lehrkräfte argumentieren dann gewöhnlich mit den Zwängen eines vorgeschriebenen Lehrplans, dessen Freiheiten freilich gern übersehen werden. Sie verweisen auf den enormen Zeitdruck seitens der Schulbehörde, die hohen Erwartungen der Eltern und sehen sich angesichts der unbestreitbaren „Sachzwänge" nicht in der Lage, wirklich als Anwalt der Kinder und Jugendlichen tätig zu werden.

Schüler und Schülerinnen verweigern ihre kreative Persönlichkeit, weil sie sich nicht honoriert sehen und sehr früh lernen, dass eher die Beherrschung formaler Fähigkeiten gute Noten einbringt denn Phantasie, Neugier und Kreativität. Die Autonomie der Schule ist aber nur so glaubwürdig wie die selbstbestimmte Verantwortung von Lehrkräften und die Freude, mit der Lernende sich die fremde Sprache zu erobern getrauen.

Der Balance-Akt, den die Zweit-Sprachdidaktik wagen muss, um Kinder und Jugendliche – gleich welcher Herkunft – in ihrer sprachlichen Entwicklung fördern zu können, besteht also zu einem wesentlichen Anteil darin, eine Synthese zwischen Kreativität und Normbewusstsein herzustellen, kommunikatives Handeln und reflexiven Sprachgebrauch in interkulturellen Lernprozessen miteinander zu versöhnen.

Die Gratwanderung zwischen den Polen sieht auch vor, Überschaubarkeit und Weitläufigkeit, Übersichtlichkeit und Grenzüberschreitung etwa im Rahmen eines von Reflexion begleiteten handlungsorientierten, interkulturellen Sprachunterrichts zuzulassen, in dem die Grammatik nicht nur einen funktionalen Wert hat (vgl. dazu Götze u.a. 2000; Barkowski 2002) sondern auch sprach- und kulturkontrastive Reflexionen freisetzt.[3]

In diesem Sinn scheinen Lernszenarien, in denen sich Kunst mit Sprache verbindet, Wörter mit Farben und Tönen, möglichst noch Bewegungs-Spiel-Räume ihren Platz finden, einen geeigneten Handlungsrahmen zu schaffen, in denen Heranwachsende in ihrer biographischen Vielfalt gemeinsam mit- und voneinander lernen können.

Von solcherlei Sprach-Lern-Szenarien soll im Folgenden die Rede sein.

2. „Das Auge bedarf der Farbe ..." (Goethe)

Von einer universalen Wirkkraft der Farben auf die psychische Gestimmtheit des Menschen geht Goethe in seiner berühmten Farblehre aus, als er in Vers 759 schrieb:

[3] Für den Bereich *Tempus & Zeit* hat Lutz Götze eine philosophisch, kulturvergleichende, grammatische Untersuchung vorgelegt, vgl. dazu Götze 2004.

> „Die Menschen empfinden im allgemeinen eine große Freude an der Farbe. Das Auge bedarf ihrer, wie es des Lichtes bedarf. Man erinnere sich der Erquickung, wenn an einem trüben Tage die Sonne auf einen einzelnen Teil der Gegend schient und die Farben daselbst sichtbar macht" (Goethe 1808: 206–211).

Vom „inneren Klang der Farben" spricht auch Wassili Kandinsky in seinen Reflexionen „Über das Geistige in der Kunst" und stellt beim Betrachter allein schon eine physischen Effekt fest, wenn dessen Auge über eine mit Farben besetzte Palette gleitet:

> „1. es kommt eine *rein physische* Wirkung zustande, d.h. das Auge selbst wird durch Schönheit und andere Eigenschaften der Farbe bezaubert. Der Schauende empfindet ein Gefühl von Befriedigung, Freude, wie ein Gastronom, wenn er einen Leckerbissen im Munde hat. Oder es wird das Auge gereizt, wie der Gaumen von einer pikanten Speise.
> Es wird auch wieder beruhigt oder abgekühlt, wie der Finger, wenn er Eis berührt ..." (Kandinsky 1952[10]: 59).

Ähnlich wie Goethe spricht auch Kandinsky den Farben allgemein eine universale Wirkung zu:

> „Das Auge wird mehr und stärker von den helleren Farben angezogen und noch mehr und noch stärker von den helleren, wärmeren: Zinnoberrot zieht an und reizt, wie die Flamme, welche vom Menschen immer begierig angesehen wird. Das helle Zitronengelb tut dem Auge nach längerer Zeit weh, wie dem Ohr eine hochklingende Trompete. Das Auge wird unruhig, hält den Augenblick nicht länger aus und sucht Vertiefung und Ruhe in Blau oder Grün ..." (Ebenda 59).

Die elementare physische Wirkung einer Farbe wird nun zur Bahn, „auf welcher die Farbe die Seele erreicht". Es stellen sich also Assoziationen zur jeweiligen Farbe ein, die eine bestimmte seelische Wirkung ausübt. Allein der Anblick der Farbe Rot kann das Blut pulsieren lassen, die Wangen röten, Zorn erregen oder überbordende Freude, helles Gelb lässt Sonnenstrahlen, Sonnenblumen und Schmetterlinge imaginieren, aber auch den sauren Eindruck einer Zitrone (vgl. dazu Kandinsky 1952: 59–64).

In der Sprache einer modernen Farbpsychologie werden Farben eher neutral als „Strahlungskräfte" bzw. als „Energien" definiert, die grundsätzlich ambivalent wirken können. „Die Erfahrungen", so die Farbpsychologin Ingrid Riedel, „die wir mit einer Farbe in der Natur machen, prägen unser Farberleben wohl am nachhaltigsten. Ihnen entspringen auch die übertragenen Bedeutungen, die wir einer Farbe beilegen: so die Erfahrung des neuen Grünens in der Natur, die Bedeutung Grün ist die Hoffnung" (Riedel 1999: 8).

In meiner Anthologie „Neruda Blau" habe ich die psychischen wie physischen Wirkungen, die von Farben ausgehen, unter dem Aspekt der Universalität und Kulturdifferenz in einigen wesentlichen Punkten zusammengefasst:

1. Die Natur ist das primäre und wichtigste Reservoir für die Entwicklung des menschlichen Farbempfindens, allerdings nicht in der Weise, dass wir nur die in der Natur vorfindbaren Farben benennen müssten.
   Mit der Benennung und Differenzierung von Farben ist zugleich ein Akt der Entscheidung und Interpretation des jeweiligen Farbtons und der durch ihn ausgelösten Empfindungen impliziert...
2. Naturphänomene liefern also wesentliche Anhaltspunkte zur Farbwahrnehmung und -differenzierung, wie etwa himmelblau, feuerrot, grasgrün, rabenschwarz etc., d. h. Farben rekurrieren auf konkrete Naturerscheinungen, verweisen aber auf einer abstrakteren Ebene – auf Transzendentales und wirken metaphorisch: Grün ist die Hoffnung, Gelb ist der Neid, Blau die Treue, Rot ist die Liebe, Schwarz die Trauer usf.
3. Farben lösen aber keine eindeutige Wirkung aus, sondern sind ambivalent. Ob sie zur „Plus-" oder „Minusseite" des Farbspektrums gehören, hängt u. a. davon ab, zu welchen anderen Farben sie tendieren, welche Wirkungen einer Farbe in einer Gesellschaft bzw. Kultur zugeschrieben werden und welche Stimmungen einzelne Menschen in einer bestimmten Situation haben (vgl. dazu auch Pommerin 2003: 10–11).

3. Kunst-Räume und Sprach-Räume als Lernszenarien im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Je nach Alter und Sprachkompetenz in der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch führt eine mehrperspektivische Beschäftigung mit Farben, Sprache und Musik über einfache Benennung von Gegenständen und Naturerscheinungen beinahe zwangsläufig zur Verbalisierung oder Vertonung von Stimmungen und Gefühlen, die bei der Betrachtung von Farben oder Tönen ausgelöst wird bis hin zu Auseinandersetzung mit literarischen oder wissenschaftlichen Texten, synästhetischen Verbindungen und Klangbildern.[4]
Die Kunstszene in Europa ist so vielfältig, angefangen vom klassischen oder experimentellen Theater, Konzerten, Lesungen oder Lichtinstallationen und Performances bis zu regional begrenzten Aufführungen eines Schultheaters oder Lesewettbewerbs, dass es erstaunt, wie selten und zufällig die Zweit-

[4] „Ich hörte die Farbe Blau" ... ist ein schönes Beispiel synästhetischer Literatur, verfasst von einer Gruppe junger Lyriker und Lyrikerinnen aus Island, vgl. dazu Laschen/Schiffer (Hrsg.) 1992.

und Fremdsprachendidaktik Gebrauch macht von diesem mannigfachen Angebot künstlerischer Darbietungen und Aktivitäten.

In den ohnehin dünngesäten Projekten und Modellversuchen, bei denen Zweitsprachenlerner – auch in ihren Anfängen – die Fremdsprache in der Begegnung mit bildender Kunst, Sprachkunst oder Musik lernten, wurde ausnahmslos von positiven Ergebnissen berichtet (vgl. dazu Rösch 1998; Rose und Claudia Schrader 1998; Pommerin/Kupfer-Schreiner/Lamprecht 1996).

Insofern fühle ich mich ermutigt, (sprach-)ästhetische Schwerpunkte bei der Entwicklung interkultureller Sprach-Lern-Konzepte stärker zu gewichten und Reflexionen über Sprache und Sprachgebrauch in einem funktionalen Sinne auch auf kreative Produkte zu beziehen, selbst wenn die Evaluation eher von subjektiven Einschätzungen denn von objektiver Messbarkeit ausgehen kann.

Abschießend sollen einige Texte von Zweit- und Fremdsprachenlernenden vorgestellt werden, die im Rahmen eines internationalen Schreib- und Literaturprojektes entstanden, die unter dem Titel „Neruda Blau" veröffentlicht wurden.

4. „Blau ist die Farbe der Ferne und der Sehnsucht" – Ein poetisches Spiel mit der schönsten aller Farben" (Neruda)

Zu dieser Einschätzung kamen mehr als hundert Kinder und Jugendliche im Alter von sieben bis vierzehn Jahren aus Deutschland, Russland, Chile, Argentinien, Indien und vielen anderen Ländern, als sie ihre persönliche Antwort fanden auf die skurril anmutende Frage des chilenischen Dichters Pablo Neruda „Quienes gritaron quando nacio el color azul?" (Wer schrie vor Freude, als das Blau geboren wurde?)

Es entstanden kreative Texte in Form von Clustern, Gedichten, Märchen, Prosatexten, in denen die Alltagsphilosophie von Kindern spontan geäußert wurde, so etwas im Text der achtjährigen Schülerin Zarra, die aus Afghanistan stammte und zum Zeitpunkt unseres Projekts zwei Jahre zuvor in eine Bonner Grundschule eingeschult wurde. Ihrer Reflexion über die Geburt des Blaus gab sie den Titel

Der Mensch braucht das Blau

Gott schuf das Blau, um die Menschen zu erfreuen.
Das steht in der Schöpfungsgeschichte.
Er wollte Farbe erschaffen, die man unbedingt braucht.
Denn das Blau bedeutet ja Treue, ja und die Treue braucht jeder.
Es gibt einen Sinn, wenn der Himmel da ist.

Denn der Himmel braucht die Sonne, um wirklich zu existieren.
Und die Sonne braucht den Himmel,
um am Tag die Energie in die Sterne zu speichern.
Wenn es nicht so wäre, sähe man den Himmel nicht, und die Sonne
hätte sonst nicht so aussehen können wie jetzt. Und das wäre schade!
Sie brauchen sich: der Himmel, die Sonne und die Sterne!
(Pommerin-Götze 2003: 128)

Bei vielen jungen Schreibern und Schreiberinnen verband sich mit der Farbe Blau auch die Vorstellung von Treue. Vor allem bei den Jüngsten löste diese Farbe Freude, ja Glückgefühle aus.

„Es ist eine schöne Farbe",

befand Sinkin, eine Schülerin türkischer Herkunft.

> „Die Farbe Blau wurde geboren, damit die Menschen zu den Wolken schauen, an Liebe, Freude und wie schön das Leben ist denken. Wenn man blaue Farbe sieht, ist man ganz anders und verändert, ist glücklich und lacht vor Freude."
> (Ebenda, 44)

Je jünger die Kinder waren, umso stärker tendierte die Farbe Blau zur „Plusseite" des Farbspektrums. Ob sie ahnten, dass sie mit ihren Bekenntnissen auch die Einschätzung vieler Dichter und Maler teilten, die sich gleichfalls an Himmel und Meer bereits beim Klang des Wortes Blau erinnert fühlten?
Ahnten die Kinder die geistige Nähe zum Dichter Neruda, dessen Literatur ihnen allesamt bis zu diesem Satz völlig unbekannt war?
Was lag näher, als den Kinder und Jugendlichen innerhalb des Projekts auch die Literatur Nerudas nahe zu bringen und sie entdecken zu lassen, dass er ein Dichter des Blaus war.

> „Bauern und Fischer meines Landes haben seit langem die Namen der kleinen Pflanzen, der kleinen, nun namenlosen Blumen vergessen. Nach und nach haben sie sie vergessen, und die Blumen haben langsam ihren Stolz verloren. Sie gerieten unansehnlich durcheinander wie die Steine, welche die Flüsse aus dem Andenschnee bis an die unbekannten Küsten mit sich führen. Bauer und Fischer, Bergbauarbeiter und Schmuggler sind ihrer eigenen Rauheit treu geblieben, dem unablässigen Streben und Auferstehen ihrer Pflichten, ihrer Niederlagen. Düster ist es, Held noch unentdeckter Gebiete zu sein; wahr ist, dass in ihnen, in ihrem Gesang nur das namenlose Blut leuchtet und die Blumen, die keiner kennt.
> Unter diesen ist eine, die mein ganzes Haus überwuchert hat. Es ist eine Blume von langer, stolzer, glänzender und widerstandsfähiger Gestalt. Auf ihrer äußersten Spitze balancieren die vielfältigen kleinen infra- und ultrablauen Blüten. Ich weiß nicht, ob es allen Sterblichen vergönnt ist,

> das erhabenste Blau der Welt zu betrachten. Soll es nur wenigen offenbart bleiben? Wird es verschlossen bleiben, unsichtbar für andere Menschenwesen, denen irgendein blauer Gott dieser Betrachtung verwehrt hat? Oder handelt es sich hier um meine eigene Freude, genährt in der Einsamkeit, verwandelt in Stolz und darauf versessen, diesem Blau, dieser blauen Welle, diesem blauen Stern im verlassenen Frühling zu begegnen?" (Ebenda 146f.).

Erst im Erwachsenenalter, vor allem bei den deutschen Muttersprachlern und zwei us-amerikanischen DaF-Studenten, wurde das Blau auch mit negativen Assoziationen belegt: Es evozierte die Farbbezeichnungen des Germanischen, wie „pâle", „blass", „blue" und wenig später entsprechende Redensarten und Sprichwörter „I am feeling blue", „blau machen", „das Blaue vom Himmel herunter schwindeln" oder gar die ekelerregende Vorstellung „blauer Lebensmittel", die an Gedärm erinnerten. Christa Wolf, die ebenfalls ihre Assoziationen zur Frage Nerudas freigab, erinnerte an „blaue Streubomben", die die Amerikaner über Afghanistan abwarfen.
Vielleicht liegt es an der prallen Natur des Südens, dass in romanischen Sprachen, aber auch in Italien, sowohl Kinder wie auch Erwachsene mit Blau grundsätzlich Positives assoziierten. Azul oder azur ruft bei Türken die Vorstellung der „mavi yolçuluk", der „Blaureise in die Ägäis" hervor, und die Italienerin (unserer Großmuttergeneration!) träumte vom „principe azur".
Die Verbindung zwischen Farben und Geruchsempfindungen, Umsetzungen von Farbeindrücken in Bewegungsabläufen zu „blauer Musik", wie etwa „The dream of a blue turtle" von Sting, führten zu synästhetischen Erfahrungen und ließen in den Projekten poetische Texte entstehen, von deren Bildhaftigkeit und Kraft sowohl die Kinder und Jugendlichen erstaunt waren, aber auch deren Lehrkräfte.
Die gemeinsame Lektüre der wunderbaren „Geschichte aller Farben" von Eva Heller oder „Die Stunde des Herrn Blau" von Anne Herbauts, das „Logbuch einer Erdumrundung in Text und Fotografie. 87 Tage Blau" von Peter Schanz luden die jüngeren Kinder im Rahmen zweier Sommercamps ein, ihre Lesekompetenzen an Hand fiktionaler Texte wie am Beispiel von Sachtexten, durch blaue Fotografien von Gewässern in verschiedenem Licht illustriert, zu verbessern (vgl. dazu Pommerin-Götze 2006).
Die Welt der Farben selbst zu fotografieren, zu malen, eigene Blau-Texte zu illustrieren, blaue Kunst kulturvergleichend oder historisch zu untersuchen, die Farbenlehre Goethes mit der Kandinskys oder jener der mexikanischen Malerin Frida Kahlo zu vergleichen, „blaue Verse" in der Dichtung aufzuspüren oder die Etymologie verschiedener Redensarten zu entdecken, war eine Sprachen- und Kunst übergreifende Arbeit, der sich jugendliche wie erwachsene Muttersprachler, Fremdsprachler und Zweitsprachler über einen länge-

ren Zeitraum (zwischen einer und acht Wochen) mit großer Freude gestellt haben und sich zum Abschluss des Projekts an verschiedenen Schulen, Universitäten und Büchereien mit einer Performance in Blau belohnten, bei der die eigenen sowie literarischen Texte gelesen, Bilder und Fotografien ausgestellt wurden und vertonte Gedichte Nerudas die Lesungen musikalisch umrahmten.
Das letzte Wort aber hat

Hans im Blau

Königsblaue Zeichen,
Gedanken und Gefühle auf Papier:
Ein Schriftsteller
ist einer, der sich der Schrift stellt.
Er lässt in sich lesen.

Das Bild des Malers:
Ein Labyrinth,
in Kreisen zum Mittelpunkt verlaufend;
von groß nach klein, von taubenblau nach lapis.
Fast alle Wege: Irrwege.

Träume sind blau
und die beschatteten Winterlippen
eines längst vergessenen Mädchens:
der erste Kuss.

Blau auch:
Die weiten Himmel der Bücher Karl Mays,
die hoffen machten,
das Leben bestehe aus Abenteuern mit glücklichem Ausgang.

Und meine Augen sind blau:
Ich sollte nicht vergessen,
dass Atlantis versunken ist,
nicht aber das Meer …

(Hans Barkowski, Berlin/Jena)

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (2001), „Zweitspracherwerb als Lernaktivität I: Lernersprache – Lernprozesse – Lernprobleme", in: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. und 2. Halbband*, Berlin/New York, 677–684.

Barkowski, Hans (2002), „Das traditionelle Subjekt – eigenständiger Bedeutungsträger in sprachlichen Äußerungen oder abhängiger Aktant von Verben in Prädikatsfunk-

tion? Einige grammatiktheoretische Überlegungen aus fremdsprachenunterrichtlicher Sicht", in: Hans Barkowski / Renate Faislauer (Hrsg.), ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, 155–168.

Canepa, Maximilian (2004), *i see Blue*, Hamburg.

Caspari, Daniela (1994), *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*, Frankfurt am Main.

Dağyeli-Bohne, Helga (2005), *Literatur im interkulturellen Sprachunterricht. Band I*, Berlin.

Dies. (2005), *Literaturdidaktik und Projektarbeit. Band II*, Berlin.

Goethe, Johann Wolfgang (1808), „Sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe", in: *Sämtliche Werke*. Band 16. Artemis Verlag/Deutscher Taschenbuch Verlag, Zürich 1977, 206–211.

Götze, Lutz unter Mitarbeit von Gabriele Pommerin und Anna-Ulrike Mayer (2000), *Deutsche Grammatik. Schüler-Wahrig*, Gütersloh/München.

Ders. (2004), *Zeitkulturen. Gedanken über die Zeit in den Kulturen*, Frankfurt am Main.

Heller, Eva (1994), *Die wahre Geschichte von allen Farben*, Oldenburg.

Herbauts, Anne (2003), *Die Stunde des Herrn Blau*, Düsseldorf.

Kandinsky, Wassili (1952[10]), *Über das Geistige in der Kunst*. 10. Auflage, mit einer Einführung von Max Bill, Bern.

Laschen, Gregor / Schiffer, Wolfgang (Hrsg.) (1992), *Ich hörte die Farbe Blau. Poesie aus Island*. Edition die horen, Bremerhaven.

Michel, Herbert (1992), *Odysseus im wüsten Land. Eine Studie zur literarischen Verarbeitung des Identitätsproblems in der griechischen Migrantenliteratur*, Köln.

Neruda, Pablo (1979), *Ich bekenne, ich habe gelebt. Memoiren*. Deutsch und mit einem Nachwort von Curt Mayer-Clason, Sammlung Luchterhand, 4. Auflage, Darmstadt und Neuwied.

Pommerin, Gabriele / Kupfer-Schreiner, Claudia / Lamprecht, Stephanie (1996), *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10,* Weinheim und Basel.

Pommerin-Götze, Gabriele (2003), *Neruda Blau. Ein poetisches Spiel mit der „schönsten aller Farben"*, Gräfelfing.

Dies. (2004), „Vom Schreiben zum Lesen – vom Lesen zum Schreiben. Verbindungen zwischen dem kreativen Schreiben und einem produktiven Umgang mit Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache", in: Claus Altmayer / Roland Forster / Frank Thomas Grub (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*, Frankfurt am Main et al., 87–104.

Dies. (2006), „Das Sommercamp 2005 – „Wir machen eine Sprachrallye – Teil I", in: *Deutsch als Zweitsprache* 1/2006. Hrsg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 13–25.

Riedel, Ingrid (1999), *Farben in Religion, Gesellschaft, Kunst und Therapie*, Stuttgart.

Rösch, Heidi (1998), „Mit Kindern interkulturelle Literatur lesen", in: Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *„... ich kann da nix!" Mehr zutrauen im Deutschunterricht,* Freiburg i. B., 83–105.

Schanz, Peter (2003), *87 Tage Blau. Logbuch einer Erdumrundung in Text und Fotografien*, München und Wien.

Schrader, Claudia (1998), „Schwarz und weiß essen ein buntes Ei?? Ansätze zum kreativen interkulturellen Lernen im Vergleich", in: Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *„... ich kann da nix!" Mehr zutrauen im Deutschunterricht,* Freiburg i. B., 271–292.

Schrader, Rose (1998), „Ästhetisches Lernen, interkulturelle Begegnung und Deutscherwerb im Rahmen musisch-kultureller Projekte – Erfahrungen aus dem Modellversuch „Kreativer Zweitspracherwerb"", in: Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *„... ich kann da nix!" Mehr zutrauen im Deutschunterricht,* Freiburg i. B., 253–270.

Spinner, Kaspar (2001), *Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination Kognition*, Seelze.

Waldmann, Günter (1999), *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*, Baltmannsweiler.

Wermke, Jutta (1989), *„Hab a Talent, sei a Genie!" Kreativität als paradoxe Aufgabe. Band 1 und 2*, Weinheim.

Wolfrum, Jutta (2001), *„Heimat ist wie eine Göttin der Antiquität!" Lebensperspektiven junger griechischer MigrantInnen und RemigrantInnen – kreativ geschrieben*, Frankfurt am Main.

Heidi Rösch, Berlin

DaZ und Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit werden immer wieder als gegensätzliche Konzepte diskutiert, obwohl sie das nicht sind, denn in zweisprachigen Schulen wie der Staatlichen Europa-Schule Berlin findet für die Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache DaZ-Unterricht statt, der – genau wie der Partnersprachenunterricht in Türkisch, Russisch, Englisch, Polnisch, Portugiesisch usw. für Kinder deutscher Erstsprache – in sprachhomogenen Gruppen angeboten wird. Hier ist DaZ ein integrierter Bestandteil des zweisprachigen Konzepts. In der einsprachigen Regelschule ist DaZ dagegen nicht systematisch verankert, weder in der Stundentafel, noch in den Fachrahmenplänen. DaZ ist kein geschützter Begriff und muss für die verschiedensten Fördermaßnahmen herhalten, meist verbirgt sich dahinter ein Zusatz- oder gar Ersatzangebot für Minderheiten, die dem Unterricht in deutscher Sprache nicht folgen können.

1. Ergebnisse empirischer Schulleistungsstudien

Die aktuellen PISA-Ergebnisse (vgl. OECD 2006) zeigen Deutschland als einziges Land, in dem die Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation[1] deutlich schlechtere Leistungen in Mathematik und – wenn auch weniger ausgeprägt – im Lesen erbringen als die der ersten Generation. In Neuseeland liegt ein ähnlicher Befund vor, aber nur für Mathematik und auf einem insgesamt höheren Schülerleistungsniveau (vgl. ebda 7f).

Die DESI-Studie, die den Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch von Neuntklässlern untersucht (vgl. Klieme / Eichler / Helmke u. a. 2006), unterscheidet nicht nach Einwanderungsstatus, sondern zwischen Schülern deutscher Erstsprache, Schülern nicht-deutscher Erstsprache und mehrsprachigen Schülern, die in ihrer Familie Deutsch und eine weitere Sprache sprechen. Diese Gruppe ist relativ klein (6 %), zeigt aber sowohl in Deutsch als auch in Englisch bessere Leistungen als die Schüler nicht-deutscher Erstsprache, im Englischen darüber hinaus auch bessere Leistungen als die Schüler deutscher Erstsprache. Offensichtlich bewirkt die

[1] Erste Generation meint die als Kinder oder Jugendliche Eingewanderten; zweite Generation meint die hier Geborenen, deren Eltern nach Deutschland eingewandert sind.

zweisprachige Sozialisation in der Familie sehr gute Voraussetzungen für den Erwerb einer Fremdsprache und verringert auch den Abstand zu den Leistungen der Schüler deutscher Erstsprache im Deutschunterricht. Doch in Deutsch bleiben die Leistungen der zweisprachigen und v. a. der Schüler nicht-deutscher Erstsprache deutlich hinter denen deutscher Erstsprache zurück (vgl. ebda 23ff).

Dass die Einflüsse des Migrationshintergrundes im Bereich Deutsch am deutlichsten ausgeprägt sind, während sie in Mathematik und vor allem in Englisch geringer ausfallen, ergibt auch die Hamburger Longitudinalstudie zur Lernausgangslage und Lernentwicklung LAU (vgl. Lehmann / Peek / Gänsfuß u.a. o.J.: 157). Sie zeigt darüber hinaus „manifeste Leistungsunterschiede zwischen den Herkunftsländern bzw. -regionen" (ebda 154): Schüler mit türkischem und afghanischem Hintergrund liegen zumindest in Hamburg deutlich unter dem Durchschnitt, während Schüler mittel- und osteuropäischer Herkunft deutlich darüber liegen. Auffallend hohe Testergebnisse erzielen iranische Schüler und diejenigen, deren Familien aus den klassischen Anwerbeländern Griechenland, Italien, Portugal und Spanien eingewandert sind.

Das PISA-Team fordert eine „intensive Sprachförderung in den Schulen" (OECD 2006: 4) für die Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, und das bedeutet für Deutschland eine Förderung der deutschen Sprache. Das DESI-Team plädiert für zusätzliche Fördermaßnahmen für Schüler nicht-deutscher Erstsprache v. a. im Bereich Wortschatz, weil sich hier die dramatischsten Kompetenzrückstände finden (vgl. Klieme 2006: 4). Das LAU-Team gibt keine Empfehlung, doch die Ergebnisse legen ebenfalls zusätzliche Fördermaßnahmen, v. a. für Schüler mit türkischem und afghanischem Hintergrund und im Bereich Deutsch (und hier im Sprachverständnis mehr noch als im Leseverständnis), in dem die Hauptprobleme festgestellt wurden, nahe.

2. Sprachförderansätze im Vergleich

Die Systematisierung von Sprachförderansätzen (vgl. z. B. Söhn 2005: 16) beziehen sich wie auch die folgende Tabelle meist auf die Bezeichnung des Programmtyps in Hinblick auf die Sprach/en/verwendung, die Zielgruppe/n, die Unterrichtssprache und das Ziel der sprachlichen Sozialisation.

Programmtyp	**Zielgruppe**	**Unterrichtssprache**	**Ziel**
Einsprachige Erziehung	Sprachmehrheit	Landessprache (= L1)	
„Submersion"	Sprachminderheit	Landessprache (= L2)	sprachliche Assimilation

Programmtyp	**Zielgruppe**	**Unterrichtssprache**	**Ziel**
L2-Förderung	Sprachminderheit	L2 (z. T. L1-Einbindung)	Schulsprachl. Kompetenz in L2
Translinguale Erziehung	Sprachmehrheit	Landessprache (L1) → L2	Schulsprachl. Kompetenz in L2
	Sprachminderheit	L1 → Landessprache (L2)	Sprachwechsel
Spracherhaltungsprogramme	Sprachminderheit	L1 + L2	Spracherhalt
Bilinguale Erziehung – one way (1 Sprachgruppe)	Mehrheit oder Minderheit	L1 + L2 (Dominanz variabel)	Zweisprachig-keit (variabel)
– two ways (2 Sprachgruppen)	Mehrheit und Minderheit	paritätisch/asymmetrisch	Zweisprachig-keit (paritätisch/ asymmetrisch)
Interlinguale Erziehung Lernbereich Mehrsprachigkeit	multilinguale Gruppen	Landessprache	Interkulturelle Sprachreflexion
Begegnungssprachenkonzept	Sprachmehrheit	Minderheitensprache/n	Öffnung zur Minderheiten-sprache

„Einsprachige Erziehung/Submersion" entspricht der in Deutschlands Regeleinrichtungen praktizierten Variante, nach der Schüler egal welcher Herkunftssprache in der Landessprache unterrichtet werden. In diesem Konzept ist Deutsch für die Mehrheit die Erst- (L1) und für die Minderheiten die Zweitsprache (L2); Submersion bedeutet, dass DaZ-Schüler Deutsch durch den Gebrauch, ohne Vermittlung, erwerben (sollen). Das Ziel ist landessprachliche Assimilation. Da dieses Ziel oft genug verfehlt wird, gibt es verstärkt seit dem PISA-Schock Angebote einer L2-Förderung, die die Kompetenz in der Unterrichtssprache vorbereitend und/oder begleitend zum Fachunterricht in der Landessprache absichern. Im Unterschied zur Submersion ist Deutsch hier nicht nur Unterrichtssprache, sondern auch Lerngegenstand. Je nach didaktischem Ansatz kann auch die Minderheitensprache einbezogen werden.

Translinguale Erziehung meint, dass im Laufe der Schulzeit ein Wechsel von der Erst- zur Zweitsprache stattfindet: Bezogen auf die Sprachmehrheit wird dieser Ansatz in einsprachigen Auslandsschulprogrammen realisiert, in denen ausländische, z. T. ergänzend auch einheimische Schulabschlüsse erworben werden. Schüler dieser Schulen erleben zwar keinen Sprachwechsel, aber Beobachtungen zeigen, dass ihre fachsprachliche Kompetenz in der Erstsprache (d. h. der Landessprache) für ein Studium nur bedingt reichen. Für Sprachminderheiten bedeutet translinguale Erziehung die Gefahr des Sprachwechsels, d. h. dass sie am Ende der Schullaufbahn die Landessprache deutlich besser sprechen als ihre Erstsprache. Hier setzen Spracherhaltungs-

programme an, die die Minderheitensprache im ergänzenden Unterricht anbieten, sie ergänzend zur Landessprache als Unterrichtssprache nutzen bis hin zu Konzepten, die minderheitensprachlich dominiert sind und den Erhalt der Minderheitensprache über den Erwerb der Landessprache stellen.

Bilinguale Erziehung eröffnet ein weites Feld. Im Unterschied zur Submersion der einsprachigen Erziehung findet bilinguale Erziehung als Immersion statt, d.h. die Schüler haben Zeit und die entsprechende Anregung in einem am natürlichen Zweitspracherwerb orientierten Unterricht in die zweite Sprache einzutauchen, bevor sie zur Unterrichtssprache wird. Zu unterscheiden sind Programme für eine oder zwei Sprachgruppen und das Verhältnis beider Sprachen, das sehr stark variieren kann – je nachdem ob ein zweisprachiges Schulprogramm vorliegt oder nur einzelne Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Richtet sich das Programm an Mehrheitsangehörige, wird das Etikett Zweisprachigkeit in aller Regel schneller vergeben, z.B. auch wenn an einer einsprachig deutschen Schule nur so genannter „Bilingualer Sachfachunterricht" erteilt wird. Zweisprachige Programme nur für Minderheiten haben dagegen oft den Charakter von Spracherhaltungsprogrammen und die sind durch die Dominanz der Erstsprache nur bedingt als zweisprachig zu etikettieren.

In Deutschland gibt es bilinguale Programme für Minderheitenangehörige nur als „two-way-Variante", wobei die Zielsetzung häufig variiert zwischen einer paritätischen Zweisprachigkeit für die Minderheit und einer asymmetrischen Zweisprachigkeit für die Mehrheit, d.h. dass von ihnen nicht dieselben Leistungen in der zweiten Sprache erwartet werden wie von ihren minderheitenangehörigen Mitschülern (vgl. Rösch 2001).

Neben zweisprachigen Konzepten, in denen beide Sprachen systematisch entfaltet und im Fachunterricht verwendet werden, gibt es auch Ansätze zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im gemeinsamen Fachunterricht. Diese reichen vom Zulassen der Herkunftssprache als Kommunikationsmittel zwischen Schülern über das Heranholen der Herkunftssprache als Unterrichtsgegenstand bis hin zur Schaffung von Sprachbegegnungen, in denen DaM-Schüler eine Migrantensprache kennen lernen. Diese Ansätze verfolgen das Ziel, die andere Sprache für alle sichtbar Wert zu schätzen und sie als Lernmedium zuzulassen und z.B. für Sprachvergleiche zu nutzen. Ich nenne diesen Programmtyp interlinguale Erziehung mit dem Ziel einer interkulturellen Sprachreflexion und der Fähigkeit in mehrsprachigen Situationen erfolgreich zu kommunizieren (vgl. Luchtenberg 2003). Die Unterrichtssprache ist für alle Beteiligten die Landessprache, aber unter Einbeziehung der Minderheitenmehrsprachigkeit. Um Minderheitensprachen auch als Unterrichtssprache für die Mehrheit zu etablieren, hätte sich das Begegnungssprachenkonzept (vgl. Thürmann 1992) geeignet, das allerdings mittlerweile durch den Früh-

beginn mit einer der üblichen Schulfremdsprachen verdrängt wurde. Hierbei stünde nicht der im Schulfremdsprachenunterricht übliche Erwerb, sondern die Öffnung gegenüber Minderheitensprachen im Vordergrund.

3. Qualität der Sprachförderkonzepte

Die Diskussion um die Qualität der Sprachförderkonzepte für Minderheitenkinder zeigt sich gespalten: Ingrid Gogolin kommt im Rückgriff auf Studien aus den USA und Kanada zu dem Schluss, dass Modelle, in denen Schüler ausschließlich in Englisch unterrichtet werden, am schlechtesten abschneiden. Bessere Ergebnisse bringen translinguale Modelle und je länger die Förderung in der Erstsprache anhält, desto bessere Leistungen zeigen die Schüler in der Zweitsprache und in Mathematik. Am besten schneiden konsequent bilinguale Modelle ab (vgl. Gogolin 2005: 22). Janina Söhn weist die dieser Bewertung zugrunde liegenden Untersuchungen aufgrund der mangelnden Größe der untersuchten Gruppen, der unsoliden Wahl der Vergleichsgruppen sowie der Ignoranz gegenüber der Vergleichbarkeit der bilingualen Ansätze auf der einen und der Zweitsprachförderansätze auf der anderen Seite „als wissenschaftlich nicht akzeptabel" (Söhn 2005: 64) zurück und plädiert dafür, die Qualität des Unterrichts stärker in den Blick zu nehmen als sich nur auf die Rahmenbedingungen ein- oder zweisprachiger Programme zu beschränken.
Dies wurde in PISA 2003 versucht: Da sich die Maßnahmen der Sprachförderung in den untersuchten Ländern in „Bezug auf die Expliziertheit der Lehrpläne und die Ausrichtung" (OECD 2006: 5) sehr unterscheiden, ist ein Vergleich schwierig. Festgehalten wird dennoch, dass zweisprachige Programme in der Herkunftssprache der Minderheiten auch in den Ländern, deren Minderheiten relativ gute Schulleistungen erzielen, relativ unüblich sind, und translinguale Modelle in keinem der betrachteten Länder eine nennenswerte Rolle spielen. Daraus möchte ich folgern, dass die Schulleistungen nicht zwingend auf eine bilinguale Erziehung zurückgeführt werden können, was kein Argument gegen eine zweisprachige Erziehung ist, sondern nur den behaupteten Zusammenhang von zweisprachiger Erziehung und Schulerfolg in Frage stellt.
Dies bedeutet auch keinesfalls, dass einsprachige Programme zweisprachigen überlegen seien, zumal noch sehr viel größere Verwirrung hinsichtlich der Gestaltung des einsprachigen Unterrichts bzw. der zweitsprachlichen Förderung herrscht. Doch die PISA-Befunde deuten an, dass „Länder, in denen die Leistungsunterschiede zwischen den einheimischen und der Schülerpopulation mit Migrationshintergrund relativ gering sind oder der Leistungsab-

stand für die zweite Generation deutlich kleiner ist als für die erste, (...) in der Regel fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit relativ klar definierten Zielen und Standards auf(weisen)" (OECD 2006: 6).
Auch DESI hält fest, dass die Schülerleistungen durch klarere und höhere Leistungserwartungen der Lehrkräfte steigen. Die größte Bedeutung haben fachspezifische Merkmale des Unterrichts wie eine hohe Wertigkeit der Korrektheit beim Sprechen, bezogen auf Aussprache und Grammatik, die Vermeidung der deutschen Sprache im Englischunterricht, Gelegenheit für die Selbstkorrektur von Fehlern usw. Neben diesen auf den Fremdsprachenunterricht bezogenen Merkmalen bestätigt die Studie aber auch allgemeine Faktoren der Unterrichtsqualität wie „die Integration der Hausaufgaben in den Unterricht, eine effiziente Klassenführung, die Nutzung von Fehlern als Lerngelegenheit und ausgeprägte Verständlichkeit der Lehreräußerung" (Klieme 2006: 7).
Leider werden diese Aussagen nicht im Blick auf die untersuchten Gruppen spezifiziert, doch es ist zu vermuten, dass Schüler mit und ohne Migrationshintergrund von der Unterrichtsqualität profitieren und dass sich auch die Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund mit diesen Kriterien bewerten lässt.

4. DaZ-Didaktik zwischen Erst-, Fremd- und Mehrsprachendidaktik

DaZ-Didaktik bewegt sich zwischen Erst- und Fremdsprachdidaktik, muss sich aber auch den Herausforderungen einer Mehrsprachendidaktik stellen. Deshalb sollen hier die Entwicklungen innerhalb dieser Didaktiken skizziert werden und jeweils Konsequenzen für die Arbeit mit Minderheitenschülern abgeleitet werden.

4.1. Erstsprachdidaktik

Die Erstsprachdidaktik folgt dem Konzept des integrierten Sprachunterrichts, d.h. dass alle Lernbereiche des Deutschunterrichts miteinander verzahnt, Sach- und Sprachlernen verbunden und fächerverbindende sowie -übergreifende Elemente in den Blick genommen werden. Bezogen auf die konkrete Spracharbeit hat sich im Zuge der kognitiven Wende ein induktiver Ansatz gegenüber einer deduktiven Unterweisung durchgesetzt, Sprachreflexion steht im Vordergrund und wird in Grammatikwerkstätten oder Schreibkonferenzen schülerorientiert umgesetzt. In der Schreibdidaktik setzt man auf Prozess- statt auf Produktorientierung, das Interesse verschiebt sich von der

Orientierung an Textsortenmerkmalen (Inhaltsangabe, Gebrauchsanweisung etc.) zu einer Orientierung am kommunikativen Prozess des Schreibens und Sprechens. In der Rechtschreibung werden die natürlichen Erwerbsphasen berücksichtigt, man setzt auf Begleitung und Entfaltung des Erwerbsprozesses statt auf die Vermittlung von Rechtschreibnormen.
Grammatik wird situativ vermittelt. Der Weg führt von der Anwendung grammatischer Operationen (z. B. durch einen situativen Einstieg) über das Erkennen der Regelhaftigkeit (z. B. durch operationale Verfahren) zur Findung grammatischer Kategorien durch die Schüler.
All dies gilt in gleicher Weise für die Zweitsprachdidaktik mit einem zentralen Unterschied: DaZ-Schüler zeigen sehr viel grundlegendere Schwierigkeiten. Sprachliche Mittel, die sie z. B. für eine Erörterung brauchen, können nicht vorausgesetzt bzw. nur bewusst gemacht werden, sondern müssen im Unterricht vermittelt und möglichst auch geübt werden; der Transfer auf verschiedene Sprachhandlungsfelder sollte ebenfalls im Unterricht zumindest angebahnt oder im Rahmen von Fördermaßnahmen angeleitet werden. Diagnose und Förderung sollten sich an den empirisch ermittelten Erwerbsstufen und Stolpersteinen des Zweitspracherwerbs orientieren und nicht nur an den Anforderungen des Unterrichts in deutscher Sprache. Das langfristige Ziel ist, der spezifischen Zweitspracherwerbssituation von Minderheitenschülern im gemeinsamen Unterricht Beachtung zu schenken. Der erste Schritt in diese Richtung ist eine DaZ-Förderung, die sich an diesen Prämissen orientiert, Erfahrungen damit sammelt, didaktische Konzepte entwickelt, die dann in einem zweiten Schritt in den gemeinsamen Unterricht integriert werden können.

4.2. Fremdsprachdidaktik

Die Fremdsprachdidaktik setzt seit der kommunikativen Wende verstärkt auf Mündlichkeit und zielt auf eine anwendungsbezogene Sprachverwendung. Sprachstrukturen und Redemittel werden funktional und integriert in Alltagssituationen oder einfache Sachthemen vermittelt. In jüngerer Zeit finden psycholinguistische Erkenntnisse zum natürlichen Fremdspracherwerb Eingang, indem Fehler als Lernleistungen betrachtet, im Fremdsprachenunterricht natürliche Erwerbssituationen simuliert werden und die Progression mit den natürlichen Erwerbsphasen synchronisiert und damit deutlich flacher angelegt wird. All dies lässt sich unmittelbar auf die DaZ-Förderung übertragen.
Das Primat der Einsprachigkeit (vgl. Butzkamm 1978) wird heute reduziert auf den Kompromiss: Soviel Einsprachigkeit wie möglich, soviel Erstsprache wie nötig. Da Erstsprache im Fremdsprachenunterricht auch für DaZ-

Schüler die deutsche Sprache meint, gewinnt das zitierte Ergebnis der DESI-Studie, die die Vermeidung der deutschen Sprache im Englischunterricht als Qualitätsmerkmal ausweist, an besonderer Bedeutung. Es lässt vermuten, dass die relativ guten Englischleistungen von Schülern nichtdeutscher Erstsprache und von zweisprachigen Schülern darauf zurückzuführen sind, dass die Bedeutung von Deutsch als Instruktionssprache im Fremdsprachenunterricht deutlich geringer ist als in anderen Fächern, die Schüler also einen unmittelbareren Zugang zum Lerngegenstand haben als in anderen Fächern. Leider lässt sich diese Situation nur bedingt für andere Fächer schaffen.

Die Fremdsprachvermittlung in der Grundschule orientiert sich z.T. an den Immersionsprogrammen, bei denen die Lernenden über Spiele, Lieder, Texte und andere authentische Medien in die Sprache eintauchen, sie situativ gebrauchen und dadurch erwerben. Dabei findet eine Verbindung von Sprach- und Sachlernen statt, die längerfristig in die Verbindung von Sprach- und Fachlernen überführt werden kann. Der „Bilinguale Sach-Fachunterricht" könnte eine Fortsetzung dieses Konzepts darstellen, setzt bislang in der Regel aber erst nach 2–4 Jahren Fremdsprachenunterricht ein und ist Schülern mit guten Leistungen in der Fremdsprache vorbehalten. Es handelt sich eigentlich um einen fremdsprachigen Fachunterricht, was die englische Bezeichnung – Content and Language Integrated Learning (CLIL) – sehr viel besser benennt. Erteilt wird er von Fremdsprachenlehrkräften, die auch das Fach unterrichten, seltener von Fachlehrkräften mit guten Fremdsprachenkenntnissen. In diesem Unterricht steht die Vermittlung fachlicher Kompetenz im Vordergrund, doch mit ihr verbunden findet eine sprachliche Instruktion statt, sodass die Fremdsprache nicht nur Lernmedium (wie etwa im deutschsprachigen Fachunterricht, den DaZ- und DaM-Schüler gemeinsam besuchen), sondern auch Lerngegenstand ist.

CLIL-Unterricht berücksichtigt das Fremdsprachniveau der Lerngruppe, greift sprachliche Lernschwierigkeiten auf und vermittelt die sprachlichen Mittel, die die Schüler für den Fachkontext brauchen. Einem solchen Konzept folgen auch Auslandsschulen, die nach einer Phase des intensiven fachfreien Sprachlernens den Fachunterricht in der Fremdsprache erteilen. Da die Lerngruppen hinsichtlich der Spracherwerbssituation und des erreichten Sprachniveaus relativ homogen sind, kann am erreichten Sprachstand angeknüpft und dieser im Fachkontext entfaltet werden. Damit liefert CLIL auch vielfältige Anregungen für den Fachunterricht mit DaZ-Schülern in deutscher Sprache – allerdings unter der Voraussetzung, dass der Fachunterricht bezogen auf DaZ zu einem CLIL-Unterricht wird, d. h. die Sprachvermittlung gleichberechtigt in den Fokus des Unterrichts nimmt. Zur Umsetzung brauchen Lehrkräfte eine Doppelqualifikation (fach- und DaZ-didaktisch) oder es sollten

entsprechende Teams gebildet werden, die den Fachunterricht unter diesem Doppelaspekt gestalten. In DaZ-Gruppen ist dieser Ansatz bei entsprechend geschulten Lehrkräften relativ leicht umzusetzen, in gemischten DaZ-/DaM-Gruppen muss zusätzlich eine konstruktive Lösung für den Umgang mit der sprachlichen Heterogenität gefunden werden, indem für DaZ-Schüler didaktische Schleifen (z. B. Übungen zu fachsprachlichen Phänomenen, zur Textentlastung, Parallel- und Skeletttexte für DaZ-SchülerInnen) angeboten werden.

4.3. Mehrsprachendidaktik

In der Mehrsprachendidaktik sind grob zwei Ansätze zu unterscheiden: eine kontrastiv-kombinierte und eine unverbunden-koordinierte Vermittlung beider Sprachen. Letztere wird verstärkt in Programmen, die auf Elite-Mehrsprachigkeit zielen, praktiziert, während in Programmen zur Entfaltung von Minderheitenmehrsprachigkeit meist der kombinierte Ansatz verfolgt wird (vgl. Rösch 2001). In zweisprachigen Konzepten (wie der Staatlichen Europaschule oder der Kennedy-Schule in Berlin) wird genau wie in fremdsprachigen Schulen die zweite Sprache vorbereitend vermittelt, bevor sie zur Unterrichtssprache wird. Sie wird im Fachunterricht entfaltet und bleibt bis in die Sekundarstufe I hinein ein eigenes Fach. Auch wenn beide Sprachen Unterrichtssprachen in verschiedenen Fächern sind, erhalten die Schüler zusätzlich Erst- und Zweitsprachunterricht und zwar in sprachhomogenen Gruppen – d. h. einen vom Fachlernen weitgehend entkoppelten eigenständigen Sprachunterricht.

Den Schülern zweisprachiger Schulmodelle wird – in Unterschied zu DaZ-Schülern an einsprachigen Regelschulen – offensichtlich nicht zugetraut bzw. nicht zugemutet, die Sprachen nur im Fachunterricht zu erwerben und/oder die Unterrichtssprache Deutsch durch ein vorschulisches oder außerschulisches Ergänzungsprogramm zu erwerben. Ich fordere gleiches Recht für DaZ-Schüler an Regelschulen – am besten für beide Sprachen, mindestens aber für die deutsche Sprache, sofern sie die einzige Unterrichtssprache ist.

Ich wage die These, dass zweisprachige Erziehung nur gelingen kann, wenn beiden Sprachen eigene Domänen (z. B. in der Stundentafel) zugestanden, die zu erreichenden Kompetenzen klar beschrieben werden und ihre Verwendung als Unterrichtssprache in den Fächern klar geregelt ist. Dazu gehört außerdem ein ausgewogenes Konzept hinsichtlich der Verzahnung bzw. Entkoppelung von Sprach- und Fachlernen und dass die Sprachkompetenzen einer eigenen Leistungsbeurteilung zugeführt werden.

5. Deutschförderung an einsprachigen Schulen

In einsprachigen Konzepten gilt mehr als in zweisprachigen das Prinzip, die Funktion der Sprachen klar zu definieren: Auch wenn die Nutzung der Herkunftssprache für den Erwerb von Fachwissen überaus sinnvoll ist, ist sie nicht unbedingt sinnvoll für den Erwerb der Zweitsprache. Für den Umgang mit der Erstsprache im DaZ-Unterricht lassen sich dieselben Ansätze wie für die Mehrsprachendidaktik unterscheiden: Es gibt den kontrastiven Ansatz in der Tradition der Grammatik-Übersetzungsmethode und den kommunikativen, der in der Fremdsprachdidaktik derzeit favorisiert wird und weitgehend auf die Einbeziehung der Erstsprache verzichtet. Demnach sollte die nichtdeutsche Herkunftssprache im gemeinsamen Fachunterricht einbezogen, in DaZ-Kursen aber auf Lernsituationen reduziert werden, in denen über Sprachvergleiche eine höhere Sprachbewusstheit erzielt werden kann.

Die Einbeziehung der Herkunftssprache sollte v. a. in Gruppen mit einer gemeinsamen Herkunftssprache klaren, mit den Schülern vereinbarten Regeln folgen, um zu vermeiden, dass die Schüler immer, wenn ihre deutsche Sprachkompetenz sie im Stich lässt, auf die Herkunftssprache ausweichen, wodurch die Gefahr besteht, dass sie sich auf die Herkunftssprache zurückziehen und sich damit zumindest in der einsprachigen Regelschule vom Sprach- und Fachlernen ausschließen. Stattdessen müssen sie in die Lage versetzt werden, dem Unterricht in deutscher Sprache zu folgen, ihn aktiv mitzugestalten und am Ende die deutschsprachigen Abschlussprüfungen zu bestehen.

Literaturverzeichnis

Butzkamm, Wolfgang (1978), *Aufgeklärte Einsprachigkeit: zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht,* Heidelberg.

Gogolin, Ingrid (2005), „Erziehungsziel Mehrsprachigkeit" in: Charlotte Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, 13–24.

Klieme, Eckhard (2006), *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*, http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf, 16.8.2006.

Klieme, Eckhardt / Eichler, Wolfgang / Helmke, Andreas u.a. (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI),* Frankfurt/M., http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf, 16.8.2006.

Lehmann, Rainer H. / Peek, Rainer / Gänsfuß, Rüdiger u. a. (o. J.), LAU 9 – Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung – Klassenstufe 9 (2000) – Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg, http://www.Hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf, 16.8.2006.

Luchtenberg, Sigrid (2003), „Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext", in: Ursula Bredel / Hartmut Günther / Peter Klotz (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 2*, Paderborn, 121–132.
OECD (2006), *Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgschancen. Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003,* Kurzzusammenfassung, im Internet verfügbar unter http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf, 16.8.2006.
Rösch, Heidi (2001), „Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich", in: *EliS_e (Essener Linguistische Skripte – http://www.elise.uni-essen.de/)*, Jg. 1, 1, 23–44.
Söhn, Janina (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluation zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg,* Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
Thürmann, Eike (Red.) (1992), *Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule: Ergebnisse einer Fachtagung,* Soest.

Ina Schreiter, Jena

„... was man schwarz auf weiß besitzt, kann man ..."

... aber nicht, wie in der Schülerszene des „Faust" ironisch gemeint, durch *Nachschreiben* von Gehörtem im Kolleg, sondern durch *Aufschreiben* ,was man gedacht, weitergedacht, ausgedacht hat. In diesem Aufsatz, der ein Dankeschön für meinen Kollegen Hans Barkowski und ein Glückwunsch zu seinem Geburtstag sein soll, möchte ich Seminarerfahrungen niederschreiben, die zeigen sollen, wie das Schreiben das Fremdsprachenlernen unterstützt und seine Ergebnisse verbessert. „Doch Euch des Schreibens ja befleißt ..." hat der listige Ratgeber Mephisto dem Schüler eingeschärft, und ich möchte diesen Rat ohne jede Ironie allen Fremdsprachenlernern – und nicht nur diesen – mit auf den Weg geben. Begründungen und Beweise haben Kognitionspsychologie, Spracherwerbsforschung und auch die Didaktik in den letzten zwanzig Jahren für die These, dass eine gut ausgebildete Schreibfertigkeit zur Entwicklung aller anderen Fertigkeiten und zum Sprachlernen insgesamt ganz wesentlich beiträgt, hinreichend geliefert.
Aus diesem Grunde habe ich den Titel des fakultativen Seminars „Literarische Texte lesen", das den Austauschstudierenden unseres Instituts angeboten wird, ein wenig erweitert. „Literarische Texte lesen und schreiben" heißt es nun, und das bedeutet natürlich gegenüber dem ursprünglichen Titel eine andere Seminarkonzeption. Die Studierenden, die ich unterrichte, befinden sich auf dem Level A1 bis B1 des europäischen Referenzrahmens. Sie haben also ein recht begrenztes Sprachkönnen in der Fremdsprache Deutsch. Sehr schnell war festzustellen, dass das Lesen einfacher, z.T. auch schwierigerer literarischer Texte und das Diskutieren darüber immer wieder in die Notwendigkeit mündeten zu schreiben – und wenn dies Spaß machen sollte, mussten es motivierende Aufgaben sein, die zu erfüllen waren, *offene* Aufgaben – spannend, weil viele Schreibideen zulassend, und durchlässig auch für die Möglichkeit, Persönliches auszusagen. Nun schon seit längerem probieren sich die ausländischen Studierenden an solchen Aufgaben aus, und in allen Gruppen traten die erhoffte Lust am Schreiben und eine Leistungssteigerung ein, wie man sie jeweils zu Beginn des Kurses kaum erwarten konnte.
Was heißt hier Leistungssteigerung? Natürlich enthalten die Lernertexte nach wie vor viele grammatische Fehler, aber was schadet das, wenn sich z.B. die Ausdrucksweise, der Stil, die Lexikauswahl sichtbar verbessern, wenn sich die Lerner um variantenreiche Formulierungen bemühen, mit sichtlicher Freude an Texten basteln, die sie in der Muttersprache mühelos produzieren könnten und nun in der Fremdsprache ausprobieren.

Zur Auswahl der Lesetexte: Sie dient meinem eigentlichen Ziel, die Lernenden aufzuschließen für einen neuen/anderen Zugang zur Fremdsprache, nämlich den über die Literatur. So werden gelegentlich auch Namen wie Goethe, Mörike, Brecht auftauchen. Um aber selbstständig und *produktiv* mit Literatur umgehen zu lernen, sind Texte von weniger bedeutenden oder gar unbekannten Autoren genau so gut geeignet.[1]

Ein Beispiel möge das illustrieren: „Vom Geben und Nehmen" war der Titel einer Hausaufgabe im Anschluss an die Behandlung der Kurzgeschichte von Leonhard Thoma „Die Pfefferminzfrau" (Thoma 2001: 30). Der Autor schildert darin die Erlebnisse des Ich-Erzählers mit einer Bettlerin, die nicht nur Gaben annimmt, sondern versucht, den Spendern mit ihren bescheidenen Mitteln ebenfalls eine Freude zu machen. Die Lerner sollten von eigenen Erfahrungen in Bezug auf diese beiden Seiten unseres Lebens erzählen. *Anja*, ein russisches Mädchen, schreibt[2]:

> „Ich habe davon geträumt, eine Zeitlang in Deutschland zu studieren, und ich habe viel dafür gegeben. Mehr als ein Jahr habe ich als Tutorin für ausländische Studentinnen gearbeitet, ihnen sehr viel Zeit, meine Hilfe, meine Gedanken, meine Liebe gegeben. Nun bin ich in Deutschland und nehme die Zeit, die Hilfe, die Gedanken und die Liebe meiner deutschen Freunde und meiner Lehrer an der Uni entgegen ..." –

ein schönes Kompliment in dieser Ich-Erzählung, eine ganz eigene Deutung und ein Weiterdenken der Ausgangsgeschichte – ein Beweis dafür, dass hermeneutisches Denken einen Text und seinen Leser verändern, weiterentwickeln kann, so dass schließlich ein ganz neuer Text und vielleicht auch ein neuer Leser entstehen. Denn: „Das Gedicht, sei es offen oder verschlossen, fordert die Abschaffung des Dichters, der es schreibt, und die Geburt des Dichters, der es liest" (Paz (1977: 316), zit. nach Häussermann/Piepho 1996: 381). Diese Aussage gilt nicht nur für Gedichte, sondern für literarische Texte überhaupt. Dabei gehen die Fertigkeiten Lesen, Hören und Schreiben eine sehr enge, sehr lebendige Verbindung ein, sie ergänzen und fördern sich gegenseitig.

Mein Textkanon besteht – selbstverständlich immer wieder wechselnd, verändert und ergänzt – aus Werken von etwa dreißig Schriftstellern, darunter sehr bekannten wie Bert Brecht, Joseph von Eichendorff, Johann Wolfgang

---

[1] Die hintergründigen Geschichten von Franz Hohler sind in manchen DaF-Lehrwerken beliebter Lesestoff, aber auch Schriftsteller wie Peter Härtling, James Krüss, Kurt Tucholsky, Peter Handke, Erich Kästner, Elias Canetti, Peter Schneider sowie Texte von Herbert Grönemeyer und Konstantin Wecker haben Aufnahme gefunden.

[2] Die Lernertexte sind in Bezug auf Grammatik, Orthographie und seltener Satzgliedstellung korrigiert.

Goethe, Stefan Heym und Erich Fried bis hin zu weniger oder kaum bekannten wie Uwe Grüning, Ulla Hahn, Hugo Hartung, Leonhard Thoma. Entscheidend für die Auswahl ist nicht unbedingt eine hohe Qualität, sondern vielmehr, was Leser mit den Texten anfangen, wie sie selbst über die Rezeption und das Verstehen hinaus produktiv werden können. Die bevorzugten Genres sind Gedichte und Kurzgeschichten.

Ich möchte im Folgenden an konkreten Beispielen einige didaktische Überlegungen dazu anstellen, wie man an Texte herangehen und den Lernern Lust machen kann, selbst „schriftstellerisch" tätig zu werden, und das in der Fremdsprache! Das bedeutet immer, dass der Leser nicht an einem vorgegebenen Text bleibt, ihn eventuell variiert, sondern dass er darüber hinausgehend Neues schafft.

In fast allen Beispielen steht am Beginn eine literarische Vorlage und am Ende: Eigenes.

(1) Auszüge aus einem Peter-Schneider-Text „Rede an die deutschen Leser und ihre Schriftsteller" (Sichtwechsel neu 1996: 30f.) eignen sich sehr gut für Lerner, die erst seit kurzem in Deutschland sind und erste Erfahrungen mit ihrer neuen Heimat, den Lebensbedingungen und Gewohnheiten machen. Peter Schneider zeichnet ein sehr kritisches, z. T. zorniges Bild von der Anonymität, dem mangelnden Interesse an den Mitmenschen, den vielen, nicht immer sinnvollen Regeln des Zusammenlebens.

Wenn die Lerner diese „Rede" gehört, gelesen und verstanden haben[3], die ein nur negatives Bild von Deutschland zeichnet, wenn sie an geeigneten Stellen Hypothesen über den Fortgang des Geschehens aufgestellt haben, schreiben sie einen Text darüber, was ihnen – anknüpfend an ihre Erfahrungen aus der eigenen Kultur – in Deutschland fremd oder vertraut, negativ oder positiv erscheint. Dabei wird keine Textsorte vorgeschrieben, es können ein Bericht, eine Erzählung, eine Beschreibung oder einfach Reflexionen über das neue Leben herauskommen. Von den vielen mir vorliegenden Beispielen zitiere ich zunächst ein paar Auszüge aus den Eindrücken von *Elizabeth*:

> „Viele Dinge in Deutschland kommen mir fremd vor. In meinem Land ist alles einfacher, man muss nicht so viele Papiere, Anmeldungsformulare usw. ausfüllen und unterschreiben ...

[3] ... dazu gehören selbstverständlich sprachliche Übungen: Der Anfang des Textes wird unter der Aufgabenstellung: „Was sieht der Ich-Erzähler, was sieht er nicht?" verstehend gehört, es gibt Richtig/Falsch-Entscheidungen zum Hörverstehen und schließlich neben anderen Übungen auch eine Wiederholung des Konjunktivs irrealis: „Ich sehe Leute, die so aussehen, als lebten sie unter der Erde und als wären sie ...".

> Die Autofahrer in meinem Land passen auf die Fußgänger auf, und die Fußgänger haben das Vorrecht. Wenn in meinem Land auf einem Schild steht: „Täglich bis 20 Uhr geöffnet" heißt das wirklich „täglich", nicht nur Montag bis Samstag.
> In Deutschland kann man einfach und billig mit dem Nah- und Regionalverkehr fahren. In meinem Land gibt es fast keine Bahnen und eine Straßenbahn nur in San Francisco... Bei uns kann man nicht einfach in eine Bäckerei gehen und leckeren Kuchen kaufen. Es gibt nämlich keine duftenden Bäckereien.
> Mein Land – das sind die USA."

Kaori lobt die Ampeln:

> „In Japan wechselt das Licht nur von Rot zu Grün, aber in Deutschland ist Gelb dazwischen. Ich denke, das ist besser, weil man das Timing bis zum Start kennt und nicht wie in Japan eine „hoffnungsvolle" Abfahrt macht."

Lassen wir *Mariangela* zu Wort kommen:

> „Jena ist klein und sehr schön. Ich habe diese Stadt für mein Erasmus-Studium gewählt, weil Jena seit der Gründung der Universität einer der berühmtesten Studienorte in Deutschland ist. Meiner Meinung nach ist die Stadt eine gelungene Zusammenstellung von kulturellen und philosophischen Traditionen, wunderbarer Natur und einer modernen Universität mit vielen Studenten, einfach jugendgerecht. Die Wagnergasse ist ein guter Treffpunkt. Es gibt viele Kneipen, wo ich meine Freunde treffe. Wir lieben deutsches Bier!
> Ich bin Italienerin und komme aus der Region Calabria in Süditalien. Meine Stadt liegt am Meer und ist warm und sonnig. Die Leute sind mutiger als in Deutschland, öffentliche Verkehrsmittel sind nicht pünktlich, und die Universität funktioniert nicht so perfekt.
> Jena ist sehr anders als meine Stadt. Aber ich habe mein Herz an Deutschland verloren."

Obwohl dies nur ein Textausschnitt ist, kann man schon einen bewussten Aufbau beobachten:
- Begründung für Jena als Studienort
- Erfahrungen als Studentin in der Stadt
- Vergleich mit der Heimat
- Fazit

Noch auffälliger ist der Textaufbau im folgenden „Gewebe" der japanischen Studentin *Eri:*

> „Montags sehe ich aus meinem Fenster den blauen Himmel mit vielen weißen Wolken. Das macht mir Freude. Es ist schön.

> Dienstags sehe ich aus meinem Fenster die braune Erde mit vielen gelben Blumen. Das ergreift mich. Es ist schön.
> Mittwochs sehe ich aus meinem Fenster ein altes Ehepaar. Sie halten sich an den Händen. Das ist ganz fremd für mich. Es rührt mich, vielleicht habe ich mich gerade nach so etwas gesehnt.
> Donnerstags beobachte ich Hunde in allen Variationen. Mit einem kleinen weißen Hund spielen Kinder. Das ist lustig.
> Freitags macht Regen die grünenden Bäume lebendig. Das gibt mir ein ruhiges Herz.
> Samstags küssen sich junge Leute auf der Straße. Und ich esse einen Eisbecher, der viel größer und besser ist als in Japan.
> Sonntags sehe ich die deutschen Familien mit ihren Kindern. Sie gehen zusammen spazieren. In Japan muss man jeden Tag arbeiten, und die Japaner wissen gar nicht, wie man sich erholen kann.
> Eine Woche in Deutschland – vieles ist fremd, denn ich bin Ausländerin. Vieles ist vertraut, und ich kann mich hier ganz zu Hause fühlen."

Eri beschreibt eine Woche in Deutschland mit ihren Beobachtungen; dadurch ist der Ablauf vorgegeben. Der Satzbau ist relativ einfach, jeder Satz beginnt mit der Temporalbestimmung, die den Wochentag bezeichnet. Das schließt Wiederholungen ein, aber die Schreiberin vermeidet Monotonie, indem sie ab dem dritten Satz ihre Aussagen variiert. Mit dem Schluss bezieht sie sich auf die Überschrift der Hausaufgabe: Jena – fremd und vertraut.
Die Texte der japanischen Studierenden heben sich in vielen Fällen von denen anderer ausländischer Studenten ab. In Japan wird im Unterricht allgemein und auch im Fremdsprachenunterricht viel geschrieben. Textgestaltung ist Unterrichtsgegenstand. Was die Studierenden in ihrer Muttersprache können, übertragen sie auf die Fremdsprache. Sie geben häufig Naturbeobachtungen wieder und bemühen sich dabei um eine fast lyrische Sprache. Dass dies für unsere deutschen Ohren manchmal lustig klingt, liegt bei selbstständig angefertigten Hausaufgaben am regen Gebrauch des Wörterbuchs, das den Lernenden öfters ein falscher Freund ist.
Trotzdem zeichnen sich die Texte der Japaner meist durch einen durchdachten Aufbau und durch fantasievolle Schilderungen aus – in der Regel ein deutlicher Unterschied zu den Texten beispielsweise amerikanischer Studierender, die von der Muttersprache her kaum Kenntnisse in Bezug auf Textstrukturen mitbringen. Die japanischen Studierenden bemühen sich wie auch ihre italienischen, spanischen, südamerikanischen Kommilitonen um einen abwechslungsreichen Satzbau, auch wenn der öfters ihr sprachliches Können überfordert. Zu loben ist der Versuch, und was nicht gelungen ist, kann Anlass für sprachliche Übungen sein. Insgesamt finde ich diese Bemühungen positiv und anspruchsvoll, besser als das Vorgehen mancher amerikanischer oder englischer „Texter", die auf Numero sicher gehen, indem sie sehr kurze

Sätze möglichst nach dem immer gleichen Modell formulieren – und trotzdem im Satzbau viele Fehler machen, sobald sie es mit einem zusammengesetzten Satz zu tun haben.
Mit solchen Generalisierungen muss man natürlich vorsichtig sein, denn immer gibt es auch Gegenbeispiele, etwa die Arbeit von *Zarah* aus den USA:

> „Aus dem Fenster der Jenaer Straßenbahn
>
> Das gläserne Wasser läuft hinweg, ohne einmal zurückzublicken. Der Himmel weint, er versteckt sich hinter einer dunklen Wolke. Die blattlosen Bäume weit da hinten scheinen fest stehen zu bleiben. So viel Abstand – nur durch eine Scheibe. Ich bleibe, und alles fliegt vorbei.“

Natürlich sind es keine „literarischen“ Texte, die die Studierenden am Anfang des Seminars zustande bringen. Aber sie haben Gelegenheit, ihre Erfahrungen wiederzugeben, und zwar im bewussten Vergleich ihrer eigenen Kultur mit der des Gastlandes. Und der Beginn öffnet ihre Augen für Textstrukturen und abwechslungsreichen Satzbau. Ein besonderer Ansporn ist es, wenn die eigenen Texte bzw. die aus der Gruppe analysiert werden; dazu sollten selbstverständlich gelungene Beispiele herangezogen werden!
Der Peter-Schneider-Text, der als Auslöser für die Aufgabenstellung herangezogen wird, kann nicht als Mustertext, als Vorbild für eigene Texte dienen. Dafür ist er inhaltlich und sprachlich zu anspruchsvoll. Aber er ist geeignet, ins Thema „Deutschland – fremd und vertraut“ einzuführen und gleichzeitig dem Lehrer Einblick zu verschaffen in das sprachliche Können seiner Lerner. Die Aufgabe, einen Text zu gestalten auf der Basis erster eigener Erfahrungen und eines Vergleichs von positiven und negativen Erscheinungen des Gastlandes auf dem Hintergrund der eigenen Kultur, ist eine eigenständige Leistung. Sie zeigt, wie die Lerner Texte strukturieren (können), auf welchen Fertigkeiten aufgebaut werden kann.
Andere Textverfahren, die im Rahmen des Seminars eine Rolle spielen, sind die folgenden:

- Elfchen und Haiku schreiben – ohne Textvorlage
- Liebesgedichte lesen, Paralleltexte dazu schreiben, auch eigene Liebesgedichte schaffen (zuerst mit Textvorlage, dann ohne)
- ein Liebesgedicht aus der Muttersprache ins Deutsche übersetzen
- einen literarischen Text als Ausgangspunkt für viele Textsortenveränderungen nutzen, zum Beispiel zu einem Gedicht einen erzählenden Prosatext schreiben und umgekehrt. Der Inhalt eines literarischen Textes (z. B. Wolfgang Bächler: Stadtbesetzung) kann zu einem Märchen, einer Zeitungsnotiz, zu einem Gerichtsbericht, zu einem Werbetext, einem Brief und vielem anderen werden.

- Textanfänge fortsetzen, das Ende offener Texte gestalten, „Zwischentexte" zu einem gegebenen Anfang und Ende schreiben
- Leerstellen literarischer Texte aufspüren und ausgestalten
- Perspektivenwechsel an gegebenen literarischen Texten üben

Sehr gut eignet sich für diese Arbeiten (nur im Wintersemester!) die Erzählung von Stefan Heym „mary", die über mehrere Zwischenstufen der Textgestaltung bis hin zum Schreiben einer eigenen Weihnachtsgeschichte führen kann. Auch die für Deutschlerner geschriebenen Kurzgeschichten von Leonhard Thoma in den beiden Bändchen „Der Hundetraum" und „Die Blaumacherin" oder die Kurzgeschichten von Elke Heidenreich ermöglichen eine Vielzahl von kreativen Aufgaben, die die Schreibmotivation der Lerner steigern. Die Aktualität dieser Erzählungen bietet zudem Gelegenheit, sich über landeskundliche Gegebenheiten auszutauschen.

(2) Im nächsten Beispiel geht es um eine Kurzgeschichte von Marie Luise Kaschnitz „Das letzte Buch". Die Schriftstellerin bringt in einem kurzen, scheinbar sachlichen Bericht der Ich-Erzählerin eine sehr aktuelle Gefahr unserer Zivilisation zur Sprache: das Verlorengehen der Lesekultur durch die Überflutung mit elektronischen Medien. Schnell kommen die Studierenden auf viele Ideen, was alles in unserer Welt bedroht ist – durch Umweltverschmutzung, Medienmissbrauch, Egoismus, Gedankenlosigkeit, Korruption, ...

> Der letzte Stern – Die letzte Zeitung – Der letzte Brief – Der letzte Unterricht (!) – Das letzte Gewehr – Die letzte Blume – Der letzte Baum– Der letzte Fahrschein – Das letzte Japanisch – Die letzte Musik – Die letzte Fotografie – Das letzte Lied – Das letzte Handy – Der letzte Kuss – Das letzte Geld – Das letzte Gespräch – Der letzte Stern – Der letzte Sonnenstrahl

sind eine Auswahl der von den Studierenden gewählten Titel, zu denen sie fantasievolle, teils pessimistische, teils optimistische Texte geschrieben haben. Es lohnte sich, all diese kleinen Geschichten zu lesen; kluge Gedanken werden geäußert, interessante Überlegungen angestellt.

Was hat nun der Lehrer dabei zu tun, wenn Denkanstöße durch einen guten Text kommen und die Lerner danach eigenständig und höchst motiviert arbeiten? Er gibt die Anregung und er hat dafür zu sorgen, dass die kleinen Texte der ganzen Gruppe zugänglich gemacht – dass damit neue Denkanstöße gegeben werden. Und schließlich – Korrekturen sind auch notwendig, denen am besten gemeinsame Überlegungen in Kleingruppen folgen, wie ein besser geeignetes Wort lauten oder ein Satz fehlerlos formuliert werden könnte.

Ein Beispiel soll belegen, wie unsere jungen Menschen ihre/unsere Zukunft sehen. *Yuki*, eine Japanerin, denkt über einen Regenschirm nach:

> „Der letzte Regenschirm
>
> Es regnet draußen, und meine Nachbarin beschwert sich, dass der Regen so laut auf der Kuppel über uns trommelt. Ich mag den Ton. Früher hatte der Regen Einfluss auf das Leben der Menschen, heute kaum noch. Heute weiß jeder, dass es einen Tag Regen pro Woche gibt, jeder Dienstag ist ein Regentag. Man hört das Rauschen, aber man spürt es nicht. Früher war das anders …
> Ich habe ein langes blaues Ding in meiner Hand. Ich habe es beim Antiquitätenhändler gekauft, als ich noch ein Kind war. Es ist stoffüberzogen und schlägt einen Kreis, wenn man es öffnet. Wozu hat es den Leuten gedient? Ich habe in der Bibliothek nachgeschlagen, denn meine Oma hatte mir gesagt, dass das Ding „Regenschirm" heißt. Ich konnte es aber nicht unter den Wörtern des Notebooks finden. Wahrscheinlich weiß niemand mehr, wozu man einen Regenschirm benutzt. Es ist ein Werkzeug, das man brauchte, als man noch draußen lebte. Aber heute ist das anders geworden. Die Sonne schadet der Haut, der Regen enthält chemische Mittel, die rote Flecken verursachen. Deshalb leben wir jetzt geschützt. Unsere Stadt ist ein Riesengebäude mit einer Kuppel bedeckt. Man kann hier wohnen, Sport treiben, spazieren gehen, alles! Und wir leiden nie mehr unter Hitze, Kälte, Regen oder Sonnenlicht. Es geht uns gut! Trotzdem wüsste ich gern mehr über die Zeit, als die Menschen noch Regenschirme benutzten."

(3) Das Thema „Liebe" erregt natürlich immer Interesse, zumal sich unter den Studierenden viele neue Bekanntschaften, Freundschaften bis hin zu engeren Beziehungen anbahnen. In den DaF-Lehrwerken finden sich viele Anregungen, zum Beispiel Kurzgeschichten und Gedichte. Es lohnt sich, die angebotenen Gedichte einmal zu sichten. Die Palette reicht von künstlerischen Werken (Goethe, Brecht, …) bis zu den Arbeiten von Schülern oder Studenten – auch diese zur Weiterarbeit geeignet! Günstig ist es, den Lernenden eine *Auswahl* z. B. an Gedichten zur Verfügung zu stellen: ein Thema – verschiedene Inhalte, verschiedene Formen und Qualitäten, um ihnen Wahl- und Identifikationsmöglichkeiten für die Weiterarbeit zu bieten. Vielleicht noch besser ist es, die Lerner schon an der Auswahl zu beteiligen, etwa mit der Aufgabenstellung: *Wählen Sie ein Liebesgedicht aus, von dem Sie möchten, dass Ihre Kommilitonen es auch kennen lernen. Überlegen Sie, wie Sie es ihnen nahe bringen könnten.*
Die Lernenden sollten angeregt werden, „ihr" Gedicht den Kursteilnehmern in einer ansprechenden Form zu präsentieren – durch grafische Gestaltung, Bilder, Zeichnungen ergänzt. So entsteht ein kleiner Textkanon, evtl. als Mappe geheftet, mit dem man im Unterricht arbeiten kann.

Ein Parallelgedicht zu einem Ausgangstext zu schreiben, ist eine geeignete Aufgabe am Anfang und bringt gute, oft lustige Ergebnisse hervor.
Zu dem Gedicht „Sprachschwierigkeiten" von Hans Manz (Funk et al., 1997: 89) hat sich *Chihiro* aus Japan das folgende Parallelgedicht einfallen lassen:

„Wenn ich ihn sehe,
denke ich:
Er ist besser als alle.

Wenn ich ihn höre,
denke ich:
Eine Stimme wie Zeus!

Wenn ich ihn fühle,
denke ich:
Wie glücklich bin ich doch!

Wenn ich mit ihm rede,
sage ich:
‚Du trägst dein T-Shirt verkehrt herum!'"

Die „freien" Gedichte (ohne Textvorlage) fallen oft noch besser aus, weil sie individuell empfunden und gestaltet sind. Viele originelle Gedanken werden da geäußert. Aus Platzgründen leider wieder nur ein Beispiel:
Xinyi aus China fragt: Wie viele Blüten fielen in unsere Träume?

„Ich kann mich noch erinnern:
Damals waren wir jung,
du liebtest es, dich zu unterhalten,
und ich liebte es zu lachen.
Einmal setzten wir uns unter einem Pfirsichbaum zusammen.
Der Wind wehte, und die Vögel sangen.
Wir schliefen ein, ohne es zu merken.
Wer weiß, wie viele Blüten in unsere Träume fielen?"

Wieder nur ein Beispiel soll die Aufgabe illustrieren, ein Liebesgedicht aus der Muttersprache zu übersetzen – eine sehr schwierige Sache, denn die meist lyrische Sprache soll wiedergegeben, die Form einigermaßen beibehalten werden. Und doch – die Lernenden sind intensiv bemüht, das, was ihnen in der Muttersprache vertraut ist, auch in der Fremdsprache auszudrücken.
Im Folgenden übersetzt *Mariangela* ein Gedicht von Stefano Belli „Prima o Pa L'Amore Arriva" aus dem Italienischen ins Deutsche:

„Eines sonnigen Tages
an einem Bahnübergang
weit von der Welt
sah ein gelangweilter Bahnhofsvorsteher
am Fenster eines Schnellzugs
eine Frau mit braunen Haaren,
seitdem arbeitete er nicht mehr.
Er verbrachte die Abende, um den Mond zu sehen,
und die Züge stießen zusammen,
aber er hörte sie nicht.
Früher oder später kommt die Liebe."

Beispiele, Beispiele, ... So viele wunderbare Einfälle könnten noch zitiert, so viele Ideen junger Menschen gezeigt werden.
Schöne Texte haben wir zusammen gelesen, und öfters waren die Texte der Lerner, die daraus hervorgegangen sind, nicht weniger schön. Im beschriebenen Seminar, wo es in hohem Maße neben dem Schreiben vor allem auch um das Lesen geht, sollte meist eine Textbasis gegeben sein. Aber auch Kurzfilme sind eine gute Grundlage für kreative Aufgaben: Nur bildlich Gezeigtes wird verbalisiert, und immer wieder neue, überraschende Lösungen werden da gefunden. Und wenn wir weiter hineingehen in den Bereich des kreativen Schreibens – was tun sich da noch für unendlich viele Möglichkeiten auf, Vorstellungsbilder zu verbalisieren, von Wörtern zu Texten zu kommen, von der Visualisierung zur Verbalisierung zu gelangen, zum Beispiel in der Konkreten Poesie und ... und ... und ...
Eine Frage der Schreibdidaktik soll am Ende aufgegriffen werden: Texte „werden geschrieben, um wahrgenommen, das heißt gelesen zu werden“ (Portmann 1991: 434). Welchen Stellenwert haben solche im Unterricht (bzw. in Hausarbeit) hergestellten Texte? Wer sind ihre Adressaten und was ihre Funktionen? Sind die Texte nur „Übungsstücke“?
Das wäre schade! Wir wissen, dass es motivierend wirkt, wenn Gelerntes auch verwendet wird, wenn also ein Text wirklich Instrument einer Mitteilung ist: Meinungen werden geäußert und können von Lesern akzeptiert, abgelehnt, jedenfalls aber kommentiert und diskutiert werden. Wenn ein Schreiber also wirklich kommunikativ Handelnder ist, er weiß, dass sein Text von Lesern als Information begriffen und beurteilt wird, dann wird er auch eine gewisse Verantwortung seinen eigenen Aussagen wie auch seinen Lesern gegenüber spüren. Und wer können die Adressaten sein? Natürlich die „Mitbetroffenen“, die einen literarischen Text gelesen, sich damit auseinandergesetzt und auf seiner Grundlage ebenfalls Neues geschaffen haben. Sie kommen in eine neue Position: nicht nur Lernende zu sein, die dem Lehrer ihre Gedanken schriftlich darzulegen haben, sondern auch Leser fremder Gedanken. So werden neue Inhalte für sie bedenkenswert und erfahrbar; gleichzeitig sichert die wiederholte Beschäftigung mit einem Lerngegenstand auch die Festigung und Integration des Gelernten.
Die Leser literarischer Texte werden in der Regel durch Aufgabenstellungen des Lehrers zu Schreibern. Aber wie werden dann die Schreiber zu Lesern der Texte ihrer Mitstudenten, und wie wird an und mit diesen Texten weiter gearbeitet? Diese Frage möchte ich im Raum stehen lassen – es möge jeder Lehrer seine Antworten finden. Wichtig ist, ein Klima in der Gruppe zu schaffen, dass Öffentlichmachen der Lernerarbeiten eher gewünscht und keinesfalls gefürchtet wird. Eine phantasievoll ausgeschmückte Sammelmappe, ein

mit geschmackvoll gestalteten Lernertexten dekorierter Gruppenraum – dies stellen motivierte Lerner gern her.
Und wenn schließlich Studierende mit Texten kommen, die nicht „Aufgabe" waren, die aus Freude am Schreiben entstanden sind, dann kann man sich als Lehrer ziemlich glücklich fühlen.

Literaturverzeichnis

Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard (1996), *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München.

Kaschnitz, Marie Luise (1970), *Steht noch dahin*, Frankfurt a. M., 75.

Manz, Hans, (1977), „Sprachschwierigkeiten", in: Hermann Funk / König, Michael / Scherling, Theo, *sowieso*, Kursbuch 3, Berlin et al.

Paz, Octavio (1977), *Gedichte*, Frankfurt, 316.

Portmann, Paul R. (1991), *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*, Tübingen.

Schneider, Peter, „Rede an die deutschen Leser und ihre Schriftsteller", in: *Sichtwechsel neu 1* (1996), 30–31.

Thoma, Leonhard (2001), *Der Hundetraum und andere Verwirrungen. 12 Lesetexte für Lerner der Grundstufe.* (Lernmaterialien), Ismaning.

Thoma, Leonhard (2003), *Die Blaumacherin.* (Lernmaterialien), Ismaning.

6. Baustein:
‚Das Fach Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache'

Werner Biechele, Jena

Kulturwissenschaftliche Aspekte einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache – Anmerkungen zu einem Kulturbegriff

Seit Jahren wird die Frage einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches Germanistik heiß diskutiert, bis heute ist dieser Gegenstand heftig umstritten, das Thema wird gern als Zeichen für einen gegenwärtigen Trend abgewertet und entsprechend eingeordnet. Dabei spielen in erster Linie taktische oder strategische Gründe für oder gegen eine Neuorientierung eine Rolle. Lange Zeit hatte die Germanistik kein Problem, ihr „Produkt" zu verkaufen. Ihr Produkt, wie es Hermann Bausinger formulierte,

> „das war beispielsweise ein Studierender mit 13 oder 15 Semestern auf dem Buckel, mit einer Abschlussarbeit über den Einfluss des Rhythmus auf die Verbstellung in deutschen Predigten des späten Mittelalters und mit bestandenem Staatsexamen, für ihn oder sie stand die Tür zur Tätigkeit am Gymnasium offen." (Bausinger 1999: 215)

Der Rückgang des Bedarfs an Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern ebenso wie die Konkurrenz anderer Fächer, z. B. der Medienwissenschaften, die die Anhänger einer selbstzufriedenen Beschränkung auf die gedruckte Literatur immer kleiner werden ließ und lässt, werfen die legitime Frage auf, was aus Absolventen eines Germanistikstudiums, Germanistik verstanden als Wissenschaft von deutscher Sprache und Literatur, werden soll. Es gilt u. a., neue Arbeitsfelder für die Absolventen des Faches Germanistik zu finden, und dies setzt voraus, Germanistik als Wissenschaft von der deutschen Sprache und Literatur nicht mehr nur hochdifferenziert und elaboriert in ihrer Spezialisierung innerhalb fester Bereichsgrenzen zu sehen (Bausinger schätzt, dass von 100 Professuren in der Germanistik in Deutschland ca. 90 sehr grenzbewusst auf einem spezialisierten Gebiet entweder der deutschen Sprache oder der deutschen Literatur arbeiten, und er konstatiert ähnliche Zahlen für die Germanistik im Ausland). Es scheint geboten, eine kulturwissenschaftlich orientierte Germanistik auf neue Bereiche und Gegenstände auszuweiten, Sprache und Literatur als Instrumente zur Erschließung und Interpretation der Wirklichkeit, die in viele Lebensgebiete hineinreichen, zu begreifen. Dies schließt die Anerkennung auf Deutung und Sinngebung in einem weiteren Horizont ein, und es ist nicht ohne Konsequenzen für die Frage nach dem Kanon.

Wird nach einer möglichen kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Literaturwissenschaft gefragt, so ist zunächst einmal festzustellen, dass beide zugrunde liegende Begriffe, „Kultur" und „Literatur", in der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion auf dem Prüfstand stehen. Im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert sind Veränderungen zu registrieren, die zum einen das bisherige Verständnis von Kultur in seiner normativen Ausrichtung in Frage stellen; Kultur als hegemonialer, Bestand sichernder Begriff, mit dem man Vergangenheit bewältigt (Erinnerungskultur), Identität sichert (gegen den Multikulturalismus) und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit erzeugt (Kulturnation). Zum anderen lassen Literaturwissenschaftler, Schriftsteller und Rezipienten von Literatur die problematische Autoritätsposition tradierter Literaturwissenschaft, wie sie besonders die deutsche Germanistik nach dem Zweiten Weltkrieg kultivierte, nicht länger gelten (Prinz 1991: 325, Laermann 1991: 86). Auch gilt der in der deutschen Germanistik noch immer mächtige Bildungsbegriff mit seiner Vorstellung von einem Werte schaffenden Bildungskanon der Literatur so nicht mehr; mit Blick auf Bildungsinhalte und Wertorientierungen ist die überkommene Nationalkultur als Basis des humanistischen Bildungsideals des 19. Jahrhunderts längst ersetzt durch eine psychologisch eingängige und leicht vermarktbare Massenkultur, zum anderen reibt sie sich an Vorstellungen von interkulturellen Lehr- und Lernprozessen z. B. im Fach Deutsch als Fremdsprache.
Wenn also im Zeitalter der weltweiten Zirkulation und der informationstechnischen Reproduzierbarkeit von Kulturbestandteilen über den Kulturbegriff nachgedacht wird, muss nach Kultur in einem umfassenderen Sinne und Horizont gefragt werden, ist die Einsicht Voraussetzung, dass Interkulturalität die Selbstgenügsamkeit innerhalb traditioneller Disziplingrenzen nicht mehr zulässt.
Der Stil des Umgangs mit der Welt, verstanden als kulturelle Praxis, hat sich entscheidend gewandelt; die weltweite Begegnung von Kulturen und Individuen ist mindestens tendenziell zum Alltag geworden. Wolfgang Welsch hat in die fachwissenschaftliche Diskussion den Begriff der „Transkulturalität" eingebracht, gründend auf die Überlegung, dass die Vorstellung geschlossener kultureller Räume mehr und mehr fiktiv wird und die einzelnen Nationalstaaten intern durch die Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet sind (Welsch 2000: 335).
Transkulturalität ist als Konzept, das die traditionelle Auffassung von homogenen Einzelkulturen problematisiert, interessant, weil es sowohl den globalen als auch den regionalen Aspekten der Kulturentwicklung gerecht zu werden versucht; das kann aber nicht bedeuten und bedeutet es wohl auch im Verständnis von Welsch nicht, dass sie die Existenz relativ eigenständiger Kulturen auch in pluralen Gesellschaften negiert. Allerdings ist Welsch nicht

selten in absoluter Konsequenz ausgelegt worden. Man sollte in der Einschätzung der Globalisierung und ihrer Folgen im Hinblick auf die Entstehung einer Weltkultur eher Horst Steinmetz folgen:

> „Aufgegeben ist wohl die allgemeine Erwartung, die Globalisierung lasse die Menschen näher zueinander kommen, fördere eo ipso die Stärkung humanen Verhaltens und die Anerkennung der Menschenrechte, so dass am Ende eine Art toleranter Weltgesellschaft nach dem Muster eines Nationalstaates entstehen könnte. Globalisierung schafft in der Tat eine Art Weltgesellschaft, die jedoch andere Züge trägt, als die einer einheitlich strukturierten mondialen Gesellschaft." (Steinmetz 2000: 192)

Der Raum der Zirkulation von kulturellen Zeichen globalisiert sich also, maßgeblich bestimmt von der Entwicklung der Kommunikationstechniken, doch weiterhin variieren und divergieren die Formen der Produktion und Rezeption kultureller Zeichen. Das wirft auch die Frage auf, wie der Vervielfältigung der Erscheinungsformen des Literarischen Rechnung getragen werden kann.

In der Literatur spielen sich „Bewusstwerdungsakte einer Gesellschaft" ab, Literatur erbringe einen Einblick in „die sedimentierten Bewusstseinsinhalte einer Kultur" (Wierlacher 1980: 157). Im Prozess des Erschließens und Verstehens kultureller Erscheinungen wirkt sowohl die Entstehungskultur auf den literarischen Text als auch der Text in die Kultur des Lesers. Eine kulturwissenschaftlich orientierte Literaturwissenschaft muss also, über die Vermittlung von Wissen im Sinne grundsprachengermanistischer Fragestellungen hinaus, über die Analyse der literarischen Texte Einblicke in das „Zeitgespräch der Gesellschaft" (ebenda) und damit Wissen im Sinne einer Kulturlehre mit dem Lehrziel ‚Kulturmündigkeit' ermöglichen. Kulturwissenschaft erforscht „die von Menschen hervorgebrachten Einrichtungen, die zwischenmenschlichen, insbesondere die medial vermittelten Handlungs- und Konfliktformen sowie deren Werte und Normenhorizonte" (Böhme/Matussek/Müller 2000: 104).

Kulturmündigkeit verstehen wir mit Berger/Luckmann als Teilhabe an einem Wissensvorrat, die erst die „>Ortsbestimmung< des Individuums in der Gesellschaft und seine entsprechende >Behandlung< ermöglicht" (Berger/Luckmann 1994: 43). Kulturverstehen ist, davon ausgehend, immer gebunden an das Handeln und Aushandeln zwischen Menschen; das gilt erst recht für einen im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache mit dem Fokus auf interkulturelle Begegnung diskutierten Kulturbegriff.

Hans Barkowski hat, gemeinsam mit Ruth Eßer, mit dem von ihm definierten universellen und abstrakten Kulturbegriff versucht, in die vielschichtige Diskussion ein Angebot einzubringen, das für Forschungsanliegen, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen betreffend, handhabbar ist: „Kultur ist die

begriffliche Abstraktion für das Gesamt der Eingriffe der Menschen in ihre Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung ihrer materiellen und ideellen Bedürfnisse" (Barkowski/Eßer 2005: 89).

Dieser Kulturbegriff bezieht sich ausdrücklich auch auf solche Grundbedürfnisse, die erst im Zusammenhang kultureller Entwicklungen entstanden sind und weiter entstehen, und er betrachtet Kultur als einen jeweils ganz eigentümlichen Stil des Umgangs mit der Welt, der sich von anderen Umgangsweisen unterscheidet. Barkowski weist an gleicher Stelle darauf hin, „dass in der Interaktion sich begegnender Kulturen natürlich keineswegs in erster Linie ein Nebeneinander je für sich interagierender kultureller Muster, von ständigen Missverständnissen, critical incidents oder sonstigen Inkompatibilitäten zu beachten ist, sondern neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt werden, die sich durch eine eigene, nicht mit ihren kulturellen Herkunftsmustern übereinstimmende Qualität auszeichnen" (ebenda 96). Dieses Verständnis von Kultur korrespondiert mit dem von einer Literaturwissenschaft, die die Vieldimensionalität und Komplexität des Kulturbegriffs in ihre Methodologie einbezieht:

> „Interkulturelle Literaturwissenschaft gab und gibt es dort, wo Literaturwissenschaftler bei ihrer Arbeit Kulturunterschiede bedenken und über Kulturgrenzen hinaus denken" (Mecklenburg 2003: 433).

Und mit dem u.a. auf Bolten (Bolten 2003: 18) gegründeten Hinweis, dass bei der Begegnung von Lebenswelten Interkulturen permanent neu erzeugt werden, und zwar im Sinne eines „Dritten", einer Zwischenwelt, berührt Barkowskis Kulturbegriff grundlegende Fragen der wissenschaftlichen Hermeneutik und damit auch der Literaturvermittlung. Dieses „Zwischen" hat Gadamer als „den wahren Ort der Hermeneutik" qualifiziert (Gadamer 1972: 279), und Wierlacher ist zuzustimmen, wenn er die „third culture", die bei der Begegnung von Kulturen neu entsteht und in keiner der beiden Ausgangskulturen aufgeht, als das beschreibt, was „der wahre Ort aller Interkulturalität" ist (Wierlacher 2000: 278). Bezogen auf die Auslegung von Texten heißt das, dass ein Leser sich einem Text nicht mit absoluter Neutralität nähert, sondern einen Sinnentwurf an ihn heranträgt, der dann im Laufe der Textlektüre korrigiert und präzisiert werden muss. Verstehen ist also ein unabschließbarer Prozess, da jede Zeit und jedes Individuum ihre eigenen Vorurteile haben, die dem Verstehen ein und desselben Textes immer wieder eine neue Richtung geben. Jeder Sinnentwurf, den ein Leser an einen Text heranträgt, unterliegt nach Gadamer „immer bereits den Wirkungen der Wirkungsgeschichte" (Gadamer 1972: 284).

Die Interpretation literarischer Werke steht im Zentrum dessen, was die Literaturwissenschaften tun und lehren, sie ist auch ein wichtiger Gegen-

stand des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, in dem nicht nur sprachdidaktisch durch Sprach- und Kulturvergleiche Grundlagen einer gezielteren Sprachvermittlung erarbeitet werden, sondern über die Vermittlung der Kultur des Landes, dessen Sprache gelernt wird, Kulturdifferenzen in den verschiedenen Sektoren (Geschichte, Literatur, Bildende Künste, Politik, Wirtschaft, Sozialsysteme) dargestellt und erörtert werden. Die Krise der Literaturwissenschaft in der Folge der beschriebenen Kritik am akademischen Interpretieren, die Autoren ebenso empfinden wie Schüler und Studenten, berührt somit auch das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die grundsätzliche Erkenntnis, dass die binnengermanistische Literaturwissenschaft keine Antwort auf die Fragen hat, die dieses Fach stellt, weil sie die Phänomene der Literatur nur aus eigenkultureller Sicht zu betrachten in der Lage und willens ist, sind hinreichend dargestellt worden (Altmayer 1997, Krumm 1994), die Wahrheit liegt aber tiefer und weitgehend im Selbstverständnis der Literaturwissenschaft im allgemeinen und der germanistischen im besonderen begründet. Der nach dem 2. Weltkrieg sich herausbildende Trend zur Textbeschreibung (New Criticism, Werkimmanente Methode) richtete das Interesse der Literaturwissenschaft auf eine möglichst exakte Beschreibung des poetischen Textes, es galt nicht seinem Autor, nicht seinem Kontext und auch nicht seiner Bedeutung. Die werkimmanente Interpretation im Staigerschen Sinne forderte „Beschreiben statt Erklären" (Staiger 1972a: 124), diese Beschreibung richtete sich auf das „Wort des Dichters selbst, das Wort, das Wort, der Anfang und das Ende seiner Wissenschaft, die stark genug ist, in sich selbst zu ruhen" (Staiger, 1972b: 24).

Wolfgang Kayser begründete seinen Rückzug auf eine rein formale Kunstbetrachtung mit der emphatisch formulierten These: „Das sprachliche Kunstwerk lebt als solches und in sich" (Kayser 1973: 387).

Staiger hatte in seinem 1951 erstmals erschienenen Buch „Die Kunst der Interpretation" (Staiger 1972b) Aufsätze gesammelt, die der darin vertretenen Erlebnishermeneutik in den folgenden beiden Jahrzehnten an deutschen Universitäten und Schulen das Monopol sicherten. Dieser Rückzug auf eine rein formale Literaturbetrachtung musste die Literaturwissenschaft früher oder später in die Krise führen, weil sie, wie später auch der Strukturalismus und die poststrukturalistische Bewegung, der Lesemotivation potenzieller Rezipienten in der Regel diametral entgegengesetzt ist.

> „Wir lesen, weil wir ein Urvergnügen daran haben, uns eine Geschichte erzählen zu lassen, weil uns ein Thema interessiert, ein Problem fesselt, weil uns eine Situation oder Figurenkonstellation nahe geht, weil von uns selbst Erlebtes durch das Erzählte eine Klärung oder Vertiefung erfährt." (Jarfe 1997: 15)

Eine Literaturwissenschaft des Faches DaF braucht die Einbindung des Werkes in seine historischen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge für das Verständnis der Texte, und ebenso kommt der Individualität des Interpreten, seinem Weltwissen, seiner historisch sozialen Prägung und den daraus folgenden Wertorientierungen eine wichtige Rolle zu. Klaus Zeyringer hat das Postulat, „gegen die Höhe der Lehrstühle [...] die Mühen der Ebene zu stellen", mit dem Plädoyer für eine „offene Literaturwissenschaft" verbunden, die auf „dem ständig präsenten Wissen beruht, dass Aussagen über den ‚Gegenstand des Interesses' auf historisch wandelbaren Konventionen basieren" (Zeyringer 1994: 62). Ein solches Verständnis von Literaturwissenschaft korrespondiert, wie schon an anderer Stelle angemerkt, mit Barkowskis Kulturbegriff und seinen Wirkungen und kann auf Zielorientierung und Wissensvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache zurückbezogen werden. Barkowski sieht Sprache als Werkzeug im Sinne eines Verständigungs- und Ausdrucksmittels, für ihn ist Sprache aber auch „*Kommunikationsmittel* für das *‚bewusste Sein'* des Menschen in all seinen Lebensausdrücken." Dieses bewusste Sein bestimmt sich nach Barkowski „durch den *Prozess (Denken)* und das *Resultat (Denkinhalte, Begriffe etc.)* der geistigen Aneignung und Durchdringung der Lebensprozesse ..." (Barkowski 2004: 2f.). Interkulturalität als Lehr- und Lernziel setzt, um im Zusammenhang der Literaturvermittlung zu bleiben, Fremdverstehen als Zielorientierung voraus; Fremdverstehen braucht aber nicht nur Empathie und Ambiguitätstoleranz, sondern auch Fähigkeiten, Fremdheit und Unverständlichkeit von fremdsprachlichen Texten und Äußerungen auf zugrunde liegende andere und unbekannte kognitive Schemata zurückzuführen und begründet Stellung nehmen zu können (Altmayer 2004: 70f.). Um diese Fähigkeit vermitteln zu können, reicht die Beschränkung auf den „letzten Sinngehalt" (Kayser 1973: 225) des Kunstwerkes, auf dessen ewigen Wert nicht aus. Wichtig ist vielmehr die Auslösung kultureller Selbstfindungs- und Reflexionsprozesse beim Lesen, wie sie z. B. Swantje Ehlers mit Bezug auf literarische Texte im Fremdsprachenunterricht sehr gut beschrieben hat:

> „Mit Hilfe literarischer Texte lassen sich Formen des perspektivischen Sehens – im Sinne der Dezentrierung, des Ver-Rückens des eigenen Blickpunktes und Realisierens von Mehrperspektivität auf die Welt, über das rein Ästhetische und literaturbezogene Kompetenzen hinaus – einüben und somit die eigenen Diskursmöglichkeiten erweitern." (Ehlers 2001: 1345)

Hans Barkowskis Versuch, Kultur zu buchstabieren, mit der Frage nach der Notwendigkeit einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung heutiger Literaturwissenschaft zu verbinden war das Anliegen dieses Beitrages.

Vom Spezifischen des interkulturellen Potenzials literarischer Kunst war die Rede, davon, dass die ästhetische Praxis kulturelle Beziehungen und Differenzen gleichsam auf eine Bühne stellt. Diese Bühne ist in der literarischen Praxis gleichsam der Text, das Werk, eingeschlossen die innere Bühne des Lesers. Denn die Erlebnis- und Sprachwelt des Lesers verbindet sich mit der des Buches, des Romans, der Erzählung, des Gedichts.

Auf diese Weise sind über Jahrhunderte lange Zeiträume Korrespondenzen mit Werken der Literatur möglich, die allerdings immer unterschiedlich verlaufen, denn der Zugang zur Kunst wird bestimmt von der Bereitschaft und der Fähigkeit des Lesers, sich entführen zu lassen in die Erlebnisräume der Literatur, die ihm Wirklichkeiten darstellt, die zu den eigenen weisen können. Die hier beschriebene Korrespondenz zwischen Text und Leser kann von besonderer Qualität sein, wenn der Zugang zum Text ein fremdkultureller ist. Dann wird interkulturelles Lernen möglich, verstanden nicht als eine spezifische Weise zu lernen, sondern als Ergebnis aus unterrichtlichen Handlungen, hier ausgelöst durch die Beschäftigung mit Literatur. Dieser Prozess des Lernens wird durch seine Ergebnisse definiert: Texte oder andere Inhalte werden, didaktisch angemessen behandelt, eingesetzt, um Änderungen in den Wahrnehmungsstrukturen der Lernergruppe bewirken können.

Dies sollte eine Literaturwissenschaft der Zukunft sein, die ihren hohen Anteil Verantwortung an dem, was wir kulturelle Bildung nennen, wahrnimmt, indem sie sich kulturwissenschaftlich öffnet und zur Ausbildung von Dialogfähigkeit und sozialer Kompetenz beiträgt, ausgehend von der Einsicht, dass nicht nur literarische, sondern auch kulturelle und soziale Prozesse vom Verstehen abhängig sind. Damit würde die Literaturwissenschaft auch den Anschluss herstellen an die internationale kulturtheoretische Diskussion, in der Prozesse des Verstehens nicht nur als Rezeptions-, sondern auch als Produktionsprozesse, die an der Konstituierung der Identität einer Kultur beteiligt sind, beschrieben werden (Assmann 1999: 291f.).

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (1997), „Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte", in: *Deutsch als Fremdsprache* 34/ 4, 198–203.

Ders.: (2004), *Kultur als Hypertext, Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, München.

Assmann, Jan (1999), *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München.

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2005), „Wie buchstabiert man K-U-L-T-U-R? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung", in:

Susanne Duxa / Adelheid Hu / Barbara Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 87–99.

Barkowski, Hans (2004), *Kultur/Definitionsversuch*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bausinger, Hermann (1999), „Da capo: Germanistik als Kulturwissenschaft", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 25*, 213–231.

Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas (1994), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt/M.

Böhme, Hartmut / Matussek, Peter / Müller, Lothar (2000), *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Hamburg.

Bolten, Jürgen (2003), *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt, Landeszentrale für politische Bildung.

Ehlers, Swantje (2001), „Literarische Texte im Deutschunterricht", in: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin – New York, 1334–1345 (2. Halbband).

Gadamer, Hans-Georg (1972), *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, 3. erweiterte Auflage.

Jarfe, Günther (1997), „Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts – eine Bestandsaufnahme", in: ders. (Hrsg.), *Literaturdidaktik – konkret: Theorien und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*, Heidelberg, 9–28.

Kayser, Wolfgang (1973), *Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft*, Bern, München (zuerst 1948).

Krumm, Hans-Jürgen (1994), „Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 13–36.

Laermann, Klaus (1991), „Die Last an der Unklarheit und die Schmerzgrenze des Verstehens. Dunkelheit als Erfolgsgrundlage in den Geisteswissenschaften", in: Frank Griesheimer / Alois Prinz (Hrsg.), *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*, Tübingen, 80–101.

Mecklenburg, Norbert (2003), „Interkulturelle Literaturwissenschaft", in: Alois Wierlacher / Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar, 433–439.

Prinz, Alois (1991), „Von einem der auszog ... Versuch, auf die Frage nach dem Verhältnis von Literatur und Wissenschaft mit Gottfried Keller eine Antwort zu finden", in: Frank Griesheimer / ders. (Hrsg.), *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*, Tübingen, 321–352.

Staiger, Emil (1972a), „Von der Aufgabe und den Gegenständen der Literaturwissenschaft", in: Victor Zmegac (Hrsg.), *Methoden der deutschen Literaturwissenschaft. Eine Dokumentation*, Frankfurt a. M., 120–130.

Ders. (1972b), „Die Kunst der Interpretation", in: ders., *Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte*, München, 7–28 (zuerst 1951).

Steinmetz, Horst (2000), „Globalisierung und Literatur(geschichte)", in: Manfred Schmeling / Monika Schmitz-Emans / Kerst Walstra (Hrsg.), *Literatur im Zeitalter der Globalisierung*, Würzburg, 189–201.

Welsch, Wolfgang (2000), „Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 327–351.

Wierlacher, Alois, Hrsg. (1980), „Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache", in: *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, 2 Bde., Bd. 1, München, 147–166.

Ders. (2000), „Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Kommunikation aus der Sicht Interkultureller Germanistik", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 263–287.

Zeyringer, Klaus (1994), „Vor der Literatur steht ein Türhüter ... Anmerkungen zur Kanonproblematik und zu einer ‚offenen Literaturwissenschaft'", in: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1994*, Budapest, Bonn, Gesellschaft Ungarischer Germanisten/Deutscher Akademischer Austauschdienst, 55–71.

Ruth Eßer, Jena

Körpersprache in Babylon

1. Körper und Körpersprache: wichtige neue Bausteine für Wissenschaft und Unterrichtspraxis

Wer sich heute im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) theoretisch wie unterrichtspraktisch mit den Themen ‚Körper' und ‚Körpersprache'[1] auseinandersetzt, gerät immer noch leicht in Verdacht, etwas nicht ganz Seriöses[2], Unwissenschaftliches ins Visier zu nehmen bzw. einem modischen Trend zu folgen. Und er sieht sich – abgesehen von vereinzelten FürsprecherInnen und VerfechterInnen[3] des Einbezugs, der empirischen Erforschung sowie der methodisch-didaktischen Umsetzung dieser Erkenntnisse – immer wieder mit Fragen nach der wissenschaftlichen Untersuchbarkeit, aber auch nach dem potentiellen Nutzen eines solchen Themas für Forschung und Lehre konfrontiert (vgl. dazu z. B. schon 1986 Apeltauer (1986: 134)). Selbst in der aktualisierten Ausgabe des Handbuchs Fremdsprachenunterricht (Bausch/Christ/Krumm 2003) findet sich kein Eintrag zu Körpersprache. Genauso wenig gibt es bis heute eine systematische Körpersprachendidaktik und ergo auch noch kein DaF-bezogenes Körpersprache-Lehrwerk.

Im Gegensatz dazu steht folgendes Axiom: Wir können nicht aus unserer Haut; unsere Leiblichkeit ist eine conditio sine qua non des Menschseins. Trotz dieser Grundkonstituente menschlichen Daseins sind der Körper und seine Ausdrucksformen im Laufe der abendländischen (Geistes)geschichte immer wieder vernachlässigt, ja negiert worden. Selbiges gilt auch und besonders für die Geisteswissenschaften. Bis vor nicht allzu langer Zeit waren diese vor allem „dicipline[s] of words" (Mead 1975: 5). Diese Geringschätzung des Sichtbaren ist sicherlich auch der Angst des Wissen-

---

[1] Ich verwende hier aus folgenden Gründen ganz bewusst den Begriff „Körpersprache" anstelle des häufiger verwendeten „Nonverbalen Verhaltens": 1. „weil ... er den Träger angibt ... und somit als Zeichenform: die Leiblichkeit" und 2. „weil er ... den ‚Sprach'-Begriff als System-Begriff einbezieht" und somit die Kommunikativität und 3. „weil er – kulturhistorisch ... argumentiert – die älteste Bezeichnung für das Gemeinte ist" (Kalverkämper 1995: 143).

[2] Vielfach wird Körpersprache als „Psychogeschwätz" abgetan oder als „Erfindung" ..., die dazu diene, nichtige Vorkommnisse in höchst bedeutsame Ereignisse zu verwandeln" (Caswell/Neill 2003: 37).

[3] Z. B. Apeltauer 1986, 1996, 1997, 2000; Eßer 2002; Han 2004; Heyd 1997; Kleppin 1989; Krumm 2003; Piontek 1995; Schwerdtfeger 1988, 2000, 2001).

schaftlers vor dem Einbruch der sinnlichen in die begriffliche Welt zuzuschreiben (vgl. Oppitz 1989: 13). Erst in jüngerer Zeit haben der Körper und seine Ausdrucksformen im Rahmen einer zunehmenden methodologischen Hinwendung zu anthropologischen Konzepten und Positionen, vermehrte und weiter wachsende Aufmerksamkeit erfahren, wie man in der Soziologie, Psychologie, Semiotik, Medienwissenschaft oder Linguistik beobachten kann (vgl. Hübler 2001)[4]. Die „Leiblichkeit" (vgl. Johnson 1987, Merleau-Ponty 1966, Waldenfels 2000, Weinrich 1988) ist wieder in den Blick geraten. Jetzt geht es darum, den „übersehenen" Körper zu rehabilitieren und die vernachlässigte Leiblichkeit in Theorien über Sprache, Kommunikation und Lehren und Lernen wieder so zu würdigen, wie es ihnen de facto gebührt. Dass dieser Zusammenhang „nun auch wissenschaftlich analysiert werden muss, steht außer Frage angesichts der Herausforderungen, die sich mit der Kulturenvielfalt im Zusammenleben der Städte und beim gemeinsamen Lernen im Klassenverband ergeben" (Kalverkämper 1998: 1).

Das Anliegen meines Artikels ist es daher, in Form erster Reflexionen zu zeigen, *dass*, *warum* und *wie* eine wissenschaftliche Beschäftigung mit den Themen *Körper* und *Körpersprache* sowohl auf grundlagenwissenschaftlicher (und hier auch spracherwerblicher) Ebene als auch auf methodisch-didaktischer Ebene eine schon lange bestehende Lücke schließen könnte. Mit anderen Worten: es geht um eine Reimplementierung des nicht beachteten Körpers und seiner Ausdrucksformen in die Beschreibung von Kommunikation, in den Spracherwerbsprozess, in die interkulturelle Begegnung und in die Unterrichtspraxis.

2. Körpersprache als wichtiger Baustein der Kommunikation

Es gibt kein Sprechen, kein Hören, keine Aktion, keine Reaktion, keine Interaktion, kein Lernen und Lehren, keine interkulturelle Begegnung ohne körperliche Beteiligung. Auf der Sprache produzierenden Ebene (Sprechorgane), auf der rezeptiven bzw. perzeptionellen Ebene (Auge, Ohr, Haut), auf der

[4] Ruthrof (1999: 6) spricht gar von einem Paradigmenwechsel: dem „corporal turn" in den Geisteswissenschaften. Der beschriebene „corporeal turn" kann als Pendelrückschlag auf den „linguistic turn" verstanden werden, der in seiner extremsten Form „suggests that all philosophical problems, including those of meaning, are linguistic problems" (Ruthrof 1999: 6). Als Antwort auf diese rein sprachbezogene kognitive Sicht auf Kommunikation und Bedeutungskonstitution ist nun ein corporal turn zu verzeichnen.

kognitiven Ebene (Gehirn), auf der affektiven Ebene (Herz, Bauch, Seele) und auf der handelnden Ebene (Bewegungen des Körpers und seiner Teile) – immer ist der Körper des Menschen empfangendes, teilnehmendes und ausführendes Medium, Ausgangspunkt und Agens.

Als Weiterführung von Watzlawicks berühmter These aus dem Jahr 1974, wonach es unmöglich sei, *nicht* zu kommunizieren, formuliert Kalverkämper (1995: 143, meine Hervorhebung): „Es ist unmöglich, nicht *mit dem Körper* kommunikativ zu wirken."

Was aber ist nun Körper*sprache?* Körper*sprache*[5] kann ganz allgemein beschrieben werden als eine Komponente zwischenmenschlichen Verhaltens, die menschliche Beziehungen – ohne Sprache, bewusst und unbewusst – etabliert, aufrechterhält und steuert. Körpersprache umfasst Körperbewegungen, Gesten, Mienen, Haltungen und Handlungen sowie die Position im Raum und der KommunikationspartnerInnen zueinander. Durch die Haltung von Gesamtkörper, von Kopf, Armen und Beinen, durch den Ausdruck der Augen, der Mundwinkel oder der Hände lassen Menschen – teils bewusst, zum großen Teil aber unbewusst – eine Menge über ihre Gedanken, ihre Gefühle, Ängste und Wünsche erkennen. Auch Tonfall, Sprechlautstärke und *Nicht*-Sprechen können partiell mit zur Körpersprache gerechnet werden. In einem sehr weiten Sinne gehören sogar Eigenschaften wie Körperfülle, Kleidung und Frisur zu den nonverbalen Informationsquellen.

In jeder Kommunikationshandlung[6] wirken grundsätzlich vier Kommunikationsebenen zusammen: die verbale (Wörter), die paraverbale (Lautstärke, Lachen, Stimmlage etc.), die nonverbale (Mimik, Gestik, Körperhaltung etc.) und die extraverbale (Zeit, Ort, Kontexte etc.). Interaktive Bedeutungskonstitution entsteht *erst* durch ein Zusammenwirken dieser vier Ebenen und ist auch nur durch *einen Einbezug aller vier Ebenen* angemessen zu beschreiben und analysieren (vgl. auch Oksaar 1988: 18).

Die folgende Übersicht (Rosenbusch/Schober 2004: 5), an der ich mich orientiere, macht – allerdings ohne explizit die extraverbalen Elemente miteinzubeziehen – die konstitutiven Bestandteile einer Kommunikationshandlung und die Rolle der Körpersprache in ihr noch einmal deutlich:

[5] Für eine detailliertere – und im Rahmen dieses Artikels nicht mögliche – Erörterung und Beschreibung von Körpersprache in ihren Komponenten und Funktionen siehe z. B. Han 2004 und Kühn 2002.

[6] Das bisher umfassendste Kommunikationsmodell incl. der körpersprachlichen Anteile liefert Poyatos 2002.

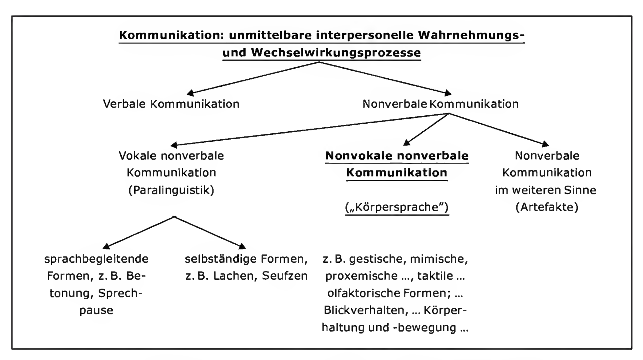


Abb. 1: Rosenbusch/Schober 2004: 5 (meine Hervorhebung)

Die Körpersprache – in der Abbildung von mir grau unterlegt und von Rosenbusch/Schober als nonvokale nonverbale Kommunikation bezeichnet – gliedert sich wiederum in folgende Teilbereiche:

- Mimik,
- Gestik,
- Proxemik (Verhalten im Raum und zueinander),
- taktiles Verhalten,
- Olfaktorik,
- Blickverhalten,
- Körperhaltung und Körperbewegung.

Insgesamt ist hierbei aber immer zu bedenken, dass körpersprachliches Verhalten sich aus vielen körperlichen Einzelbewegungen zusammensetzt, also eine komplexe Kombination aus Mimik, Gestik, Proxemik, Blick, Körperhaltung und -bewegung darstellt und dass nach Kalverkämper (1995: 145ff.) [und auch für deskriptive bzw. analytische Zwecke] drei Anschauungsgrößen zu unterscheiden sind:

1. *der körperliche Ausdrucksträger* (Segmentation des Körpers in Teile, z. B. Stirn, Mund etc.)
2. *der körperliche Ausdruck* (Verhalten, Ausdrucksrepertoire als Erscheinungsbild, z. B. mit den Fingern auf den Tisch trommeln, die Arme auseinanderbreiten, die Stirn in Falten legen)

3. *die Ausdrucksbedeutung* (z. B. Freude, Wut), wobei zu unterscheiden ist zwischen dem
   - *Produzenten*, der den Ausdruck seines Körpers einsetzt, und dem
   - *Rezipienten,* der diesen Ausdruck und sein Zusammenspiel mit anderen Ausdrucksformen wahrnimmt und deutet.

Es ergeben sich somit zwei Richtungen zwischen den Anschauungsgrößen:

1. *vom Ausdrucksträger* und dem an den Tag gelegten Verhalten *hin zur Bedeutung* des Ausdrucks (onomasiologische Richtung: vom benannten Phänomen zu seiner Bedeutung)
   Bsp.: wenn man lächelt (= die Mundwinkel nach oben zieht), sieht das freudig aus und wirkt freundlich,
2. *von der Ausdrucksbedeutung hin zum Ausdrucksverhalten und zum Ausdrucksträger* (semasiologische Richtung: von der Bedeutung hin zum Phänomen)
   Bsp.: Um Freundlichkeit auszudrücken, lächelt man und zieht dazu die Mundwinkel nach oben.

Zwischenfazit: Körpersprache ist neben dem gesprochenen Wort, Parasprache und kontextuellen Faktoren essenzieller Bestandteil jedweder face-to-face-Interaktion und ist für ihr Gelingen von ausschlaggebender Bedeutung. Für wissenschaftliche Zwecke ist es daher erforderlich, die Gleichzeitigkeit von Verbalsprache und Körpersprache und ihr Verhältnis zueinander (durch geeignete Transkriptionsverfahren und/oder kombinierte Bild-/Tonmitschnitte) zu dokumentieren als auch die jeweiligen (und i. d. R. kombinierten) körpersprachlichen Ausdrucksträger und ihre Bedeutung, – die allerdings kulturspezifisch variieren kann und vice versa (vgl. 3. in diesem Artikel) – genau zu benennen.

3. Körpersprache als wichtiger Baustein interkultureller Begegnung

3.1. Ist Körpersprache universell oder kulturspezifisch?

Zu dieser Thematik gibt es zwei Forschungsrichtungen (vgl. Kalverkämper 1995). Die eine behauptet Körpersprache basiere nicht auf kulturellen Konventionen, sondern vielmehr auf biologischer Determination. Die andere unterstellt eine kulturelle Spezifik von Körpersprache. Mittlerweile ist jedoch davon auszugehen, dass beide Richtungen ihre Berechtigung haben und sich ergänzen, dass nämlich „auch bei der Körpersprache die dem Menschen eigene Verwebung von universell angelegten Fähigkeiten und kulturspezifisch (an)gelernten Fertigkeiten gegeben ist" (Kalverkämper 1995: 159). Weitgehende Ei-

nigkeit besteht auch darüber, dass die sieben Grundemotionen Freude, Trauer, Wut, Ekel, Überraschung, Angst und Schmerz in ihrem Kern kulturübergreifend gleich ausgedrückt werden.

3.2. Kulturspezifik von Körpersprache[7]

Körpersprache wird – abgesehen vom Ausdruck der Primäraffekte – genauso wie die Verbalsprache in einem langen Prozess der individuellen Sozialisation wie allgemeinen Enkulturation erworben. Damit ist auch Körpersprache – sehr stark von der Kultur[8] geprägt, in der sie gelernt – und das bedeutet hier im wahrsten Sinne des Wortes inkorporiert wurde –, von der Kultur, in der sie eingesetzt wird und in der sie tagtäglich als „normale" angemessene Verhaltensweise empfunden wird. Raymonde Carroll (1987: 3), eine französische Ethnologin, beschreibt diese Prozesse sehr eindrucksvoll:

> „Meine Kultur ist die Logik, mit deren Hilfe ich die Welt ordne. Diese Logik habe ich nach und nach erlernt vom Augenblick meiner Geburt an, *und zwar durch die Gesten,* die Worte und die Zuwendung derer, die mich umgaben; *durch ihren Blickkontakt,* den Ton ihrer Stimmen; durch die Geräusche, die Farben, *die Gerüche, den Körperkontakt;* durch die Art und Weise wie ich erzogen wurde, belohnt, bestraft, *gehalten, berührt, gewaschen, gefüttert* ... durch die Geschichten, die man mir erzählte, die Bücher, die ich las, durch die Lieder, die ich sang; auf der Straße, in der Schule, beim Spielen; durch die Beziehungen der Menschen untereinander, die ich beobachtete, durch die Urteile, die ich hörte, durch die Ästhetik, die überall verkörpert war, in allen Dingen sogar bis in meinen Schlaf hinein und in die Träume, die ich zu träumen und nachzuerzählen lernte. Ich lernte diese Logik zu atmen und zu vergessen, dass ich sie erlernt hatte. Ich fand sie natürlich." (eigene Übersetzung, meine Hervorhebungen)

Für die Theorie der Kulturspezifik von Körpersprache spricht, dass es zahlrei-

---

[7] Vgl. zur Kulturspezifik von Körpersprache und zur Relevanz von Körpersprache in der interkulturellen Begegnung z. B. die theoretischen Arbeiten von Oksaar 1988 oder von Poyatos 2002, die eher systematisierenden Arbeiten z. B. von Apeltauer 1996, 1997, 2000, von Han 2004, von Wolfgang 1997 oder Arbeiten zu ausgewählten Aspekten wie Gestik (Kendon 1997), Blickverhalten (Eßer 2002) oder spezifischen interkulturellen Konstellationen (Argyle 1990, Schneller 1988), um nur einige zu nennen.

[8] Eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff kann im Rahmen dieses Artikels nicht erfolgen, vgl. dazu Barkowski/Eßer 2001, 2005 und Eßer 2006. Ich lege folgende theoretische Kurzdefinition zugrunde: ‚Kultur' ist ein abstrakter Begriff für die ganz spezifische Art und Weise, wie die Menschen einer gesellschaftlichen Gruppe leben, d. h. wie sie ihre Lebenswelt jeweils organisieren (– und wie sie dies auch körpersprachlich ausdrücken).

che Belege – wenn auch bislang eher anekdotischer Natur – für interkulturelle Differenzen im körpersprachlichen Verhalten gibt. Diese Unterschiede sind zu finden:

- im *Grad* der Nonverbalität (d. h. *wie* körpersprachlich expressiv oder nicht-expressiv ist eine Kultur?)
- bei den *Inhalten* (d. h. *welche* Inhalte (z. B. Trauer oder Sympathiebekundung) werden vorwiegend körpersprachlich, eher verbal oder in Kombination beider ausgedrückt?)
- nach welchen *Gebrauchsregeln* Körpersprache eingesetzt werden darf (d. h. in welcher Situation, wem gegenüber, wie und wozu darf in einer Kultur Körpersprache eingesetzt werden?)
- im *Auftreten* und in der *Bedeutung* von körpersprachlichen Elementen (d. h. gibt es in einer Kultur andere oder fehlende Gestik, Mimik, anderes oder fehlendes Blickverhalten, taktiles Verhalten, Raumverhalten oder in anderer Kombination oder hat körpersprachliches Verhalten zwar dieselbe Form, aber eine andere Bedeutung?)[9]

Auf der Basis dieser Unterschiede ergeben sich für den interkulturellen Kontakt wiederum verschiedene Wahrnehmungs-, Deutungs- und Aktionsformen:

Wahrnehmung fremder Körpersprache und deren Deutung bzw. Fehldeutung	**Eigenes körpersprachliches Agieren und dessen An- bzw. Unangemessenheit**
„Übersehen" relevanten Verhaltens, da dieses in der eigenen Kultur irrelevant ist	**„überflüssiges" nonverbales Verhalten,** da dieses in der fremden Kultur irrelevant ist
Wahrnehmen, aber nicht deuten können, da die anderskulturelle Bedeutung unbekannt ist	**Agieren, aber nicht deutbar für den anderen,** da die anderskulturelle Bedeutung unbekannt ist
Wahrnehmen und richtig deuten, da die anderskulturelle Bedeutung entweder identisch oder aber bekannt ist.	**„richtiges" nonverbales Verhalten,** da die anderskulturelle Bedeutung identisch oder bekannt und damit angemessen ist.
Wahrnehmen und falsch deuten, da die anderskulturelle Bedeutung von der eigenkulturellen abweicht oder identisch aussieht, aber etwas anderes bedeutet	**„falsches" nonverbales Verhalten,** da die anderskulturelle Bedeutung von der eigenkulturellen abweicht und unangemessen ist.
„Lücken" im nonverbalen Verhalten, da „fehlendes", aber erwartetes Verhalten bemerkt und negativ interpretiert wird.	**„Lücken" im nonverbalen Verhalten,** da „fehlendes", aber erwartetes Verhalten unangenehm auffällt.

[9] Hinzu kommen auch noch intrakulturelle Unterschiede im körpersprachlichen Verhalten von und zwischen Männern und Frauen, Erwachsenen und Kindern, Statushöheren und Statusuntergebenen, Älteren und Jüngeren.

Als Erklärungsmodell bietet sich zusätzlich auch noch die Kulturemtheorie von Oksaar (1988) an, wonach alle Kulturen vergleichbar strukturiert sind und aus ‚Kultureme' genannten Einheiten (z.B. Umgang mit Gästen, Tischsitten, Geschenke etc.) bestehen. Kultureme werden von Oksaar definiert als Einheiten, die miteinander in mehrfachen, aber geregelten Beziehungen stehen. Diese Kultureme werden durch besondere – und für verschiedene Kulturen jeweils unterschiedliche – Verhaltensweisen, die sogenannten ‚Behavioreme', verwirklicht, die ihrerseits nonverbal, extraverbal, verbal und parasprachlich sein können.

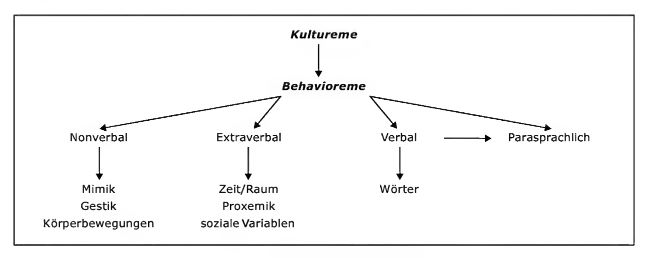


Abb. 2: Oksaar 1988: 28

Was passiert nun, wenn Kultureme in verschiedenen Kulturen körpersprachlich unterschiedlich realisiert werden? Diverse Untersuchungen zeigen,

> „that individuals appear to like or are attracted to one another more when they show similar nonverbal behavior ... [and] that individuals are better able to understand the nonverbal behaviors of these from a similar race, culture and linguistic groups. ... Difference in nonverbal behavior can obstruct or even sabotage the intercultural encounter" (Wolfgang 1997: 342).

Psychische Reaktionen auf diese Unterschiede können sein: Ablehnung, Unbehagen, Nicht-Verstehen, Stereotypisierung, Verwirrung, Angst, Faszination ... auf Seiten des jeweils fremdkulturellen Kommunikationspartners. Oder wie Heyd (1997: 54) formuliert:

> „Wenn ... [ein Ausländer] sprachliche Fehler macht, seine Aussprache vielleicht Auffälligkeiten aufweist, hat sein Gesprächspartner u.U. Schwierigkeiten, ihn zu verstehen .... Doch sein außersprachliches Verhalten und seine Körpersprache haben sehr viel weiter reichende Wirkungen. Sie können die Ursache dafür sein, dass man ihn als unhöflich und aufdringlich, als arrogant oder unzuverlässig einschätzt."

Erschwerend kommt hinzu, dass körpersprachliches Verhalten unbewusster eingesetzt und interpretiert wird (vgl. Oksaar 1988: 27, von Raffler-Engel 1988: 33ff.) als verbale Mittel und daher „direkter" zu – oft intensiven – psychischen Reaktionen führen kann.

Zwischenfazit: Da Körpersprache ein wesentlicher Bestandteil *jeglicher* face-to-face-Interaktion ist, spielt sie auch in der interkulturellen Begegnung eine zentrale Rolle, wenn nicht sogar eine noch zentralere Rolle als in der intrakulturellen Kommunikation, und kann zu tiefgreifenden Missverständnissen führen. Um mit einer interkulturellen Begegnungssituation sowohl auf der Perzeptions- als auch der Aktionsebene besser umgehen zu können, brauchen die InteraktionspartnerInnen – neben Empathie und Ambiguitätstoleranz – Einsicht in die Kulturgebundenheit sprachlichen *und körpersprachlichen* Handelns, neben kommunikativer Kompetenz also auch *körpersprachliche Kompetenz*. Und *beide* Kompetenzen sollten im DaF-Unterricht gelehrt und gelernt werden.

4. Körpersprache als wichtiger Baustein im DaF-Unterricht

DaF-Forschung (Theorie wie Empirie) und DaF-Didaktik (Unterricht, Methoden und Lehrwerke) haben sich der Untersuchung und Vermittlung von Körpersprache und körpersprachlicher Kompetenz in Lehr- und Lernprozessen trotz langer Tradition in anderen Disziplinen (vgl. hierzu für die Pädagogik z. B. Caswell/Neill 2003, Heidemann 2003, Kaiser 2003, Rosenbusch/Schober 2004) kaum angenommen. Und dies, obwohl es kein leibloses Lehren und Lernen gibt und Körpersprache bei der Inhaltsvermittlung, bei der Steuerung des Unterrichtsprozesses und bei der Regulierung der Beziehungsebene eine ganz entscheidende Rolle spielt (vgl. Rosenbusch 2004: 145 ff.). Und dies auch obwohl Körpersprache den Lehr- und Lernerfolg nachgewiesenermaßen stark beeinflusst: sie kann – bewusst eingesetzt – den Unterricht anregender machen, produktives Lernerverhalten fördern und die Behaltensleistung verbessern (vgl. Rosenbusch 2004: 162ff.) und natürlich auch – unreflektiert und fälschlich an den Tag gelegt – genau das Gegenteil bewirken.

DaF-Unterricht stellt eine interkulturelle Begegnungssituation par excellence und eine besondere Unterrichtssituation dar. Hier begegnen sich einerseits verschieden-kulturelle Menschen mit ihren Sprachen und Körpersprachen, andererseits handelt es sich um eine Situation, in der die fremde Sprache noch unvollständig beherrscht wird und in der gerade den non- und extraverbalen Elementen größere Aufmerksamkeit zuteil wird, da weniger auf verbale Kenntnisse zurückgegriffen werden kann. Deshalb spielt im DaF-Unterricht Körpersprache eine noch entscheidendere Rolle als im allgemeinen Unterricht (vgl. hierzu auch Storch 1999: 320ff.): Sie ist *lehrer*seitig eine wesentliche

Aktivierungs- und Darstellungshilfe, sie hilft bei der Inhaltsvermittlung (z. B. bei Semantisierung und Grammatik), bei der Steuerung des Unterrichtprozesses (z. B. wortloses Ermuntern, Drannehmen, Korrigieren, Loben, Disziplinieren) und *lerner*seitig bei der Signalisierung von Unverständnis, Partizipationswillen oder -ablehnung, bei der Förderung der Sprachproduktion (besseres In-Gang-Kommen beim Sprechen), bei der Kompensation von mangelndem inhaltlichen oder sprachlichen Wissen und zur Unterstützung des Behaltens und Lernens.
Gleichzeitig ist sie wichtiges *Lernziel* im Sinne der Vermittlung einer umfassenden körpersprachlichen interaktionalen Kompetenz. Der Lerner sollte lernen, Körpersprache gezielt wahrzunehmen, zu beschreiben und zu deuten, um in der Kommunikation erkennen zu können, was der Partner mit seinem Körper ausdrückt und wie und warum der Lerner selbst darauf auf bestimmte Art und Weise reagiert. Auch dem DaF-*Lehrer* nutzt körpersprachliche Sensibilität in vielerlei Hinsicht. Sie reduziert im besten Fall die eigene Missinterpretation fremdkulturellen Lernerverhaltens (z. B. gesenkter Kopf, niedergeschlagener Blick = mangelnde Offenheit des Lerners, vgl. dazu Eßer 2002) und stärkt das Bewusstsein von der Bedeutung und der Wirkung des eigenen Körperverhaltens vor der Klasse.
Zwischenfazit: Der Körper (als leibliche Grundlage und Voraussetzung für das Lehren und Lernen) und die Körpersprache (als Ausdrucksform mit den vielfältigsten Funktionen) sind von großer Relevanz für den und im DaF-Unterricht und sollten daher lerner- wie lehrerseitig stärker beachtet und gezielt eingesetzt werden, nämlich als Lerninhalt, als Lern- und Lehrhilfe.

5. Körpersprachenforschung und Körpersprachendidaktik: zwei *fehlende*, aber nötige Bausteine für die Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache

Es fehlt – von einigen löblichen Ausnahmen abgesehen – an *empirischen* Untersuchungen zur Rolle von Körpersprache in der interkulturellen fremdsprachlichen Kommunikation (vgl. hierzu die empirische Studie von Han 2004) und zur körpersprachlichen Lehrer-Lernerinteraktion im DaF-Unterricht (vgl. für den Englischunterricht die empirische Studie von Lörscher 2002). Und es fehlt bislang auch noch an einer *systematischen* Körpersprachendidaktik im Unterricht und in Lehrwerken, wenngleich mittlerweile auch schon erste – aber unsystematische – Übungsbausteine aus neueren Lehrwerken (vgl. die Bestandsaufnahme von Knötig 2005) sowie erste programmatische sprachübergreifende Didaktisierungsrichtlinien von Kalverkämper (1995) und Oksaar (1988) vorliegen.

Es ist also sowohl in der Forschung als auch in der Praxis zukünftig hinzuarbeiten auf

- eine verstärkte Sensibilisierung von Forschenden, Lehrenden und Lernenden für die Relevanz und die Wirkung des Körper und von Körpersprache in unterrichtlichen, spracherwerblichen und interkulturellen Prozessen,
- eine verstärkte theoretische – vor allem auch *empirische* – Untersuchung von Körpersprache und ihrer Relevanz in unterrichtlichen, spracherwerblichen und interkulturellen Prozessen,
- eine theoretisch fundierte *systematische* Vermittlung von Körpersprache und körpersprachlicher Kompetenz im DaF-Unterricht (incl. Strategien zum Umgang mit „befremdlicher" und/oder unverstandener Körpersprache und daraus resultierenden Missverständnissen) sowie
- eine – bislang kaum stattfindende – Integration von körpersprachlichem Kompetenztraining in die Lehreraus- und Fortbildung.

Gesamtfazit: es gibt kein leibloses Sprechen, kein leibloses Lehren und Lernen und keine leiblose interkulturelle Begegnung, und unser Fach wäre gut beraten, diese ‚Leibhaftigkeit' in Forschung, Unterricht und Ausbildung sehr viel stärker zu berücksichtigen und den Umgang damit auf eine solidere theoretische und empirische Grundlage zu stellen, um daraus dann die nötigen didaktisch-methodischen Konsequenzen ziehen zu können.

6. Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (1986), „Kultur, nonverbale Kommunikation und Zweitspracherwerb", in: Heinz S. Rosenbusch / Otto Schober (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung,* Baltmannsweiler, 134–169.

Apeltauer, Ernst (1996), *Körpersprache in der interkulturellen Kommunikation*, Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Flensburg.

Apeltauer, Ernst (1997), „Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation", in: Annelie Knapp-Potthoff / Martina Liedke (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München, 17–39.

Apeltauer, Ernst (2000), „Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation", in: Heinz S. Rosenbusch / Otto Schober (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung*, Baltmannsweiler, 100–165.

Argyle, Michael (1992), *Körpersprache und Kommunikation,* Paderborn.

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2001), „‚Haltet den Dieb ...' Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachenunterrichtlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen", in: Hermann Funk / Michael Koenig (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag,* München, 69–82.

Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2005), „Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung", in: Susanne Duxa / Adelheid Hu / Barbara Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen,*

Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag, Tübingen, 87–99.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003[4]), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart.

Caswell, Chris / Neill, Sean (2003), *Körpersprache im Unterricht*, Münster.

Carroll, Raymonde (1987), *Evidences invisibles*, Paris.

Eßer, Ruth (2002), „Ein Blick sagt mehr als 1000 Worte ... Wenn man ihn zu deuten vermag", in: Hans Barkowski / Renate Faistauer (Hrsg.), ... *in Sachen DaF. Unterrichtsforschung, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Interkulturelles Lehren und Lernen. Festschrift für H.-J. Krumm zum 60. Geburtstag,* Baltmannsweiler, 375–386.

Eßer, Ruth (2006), „‚Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...' Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht", in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11/3. http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Esser.htm (Stand 13.10.2006)

Han, Suk-Geoung (2004), *Ausdrucksformen und Funktionen nonverbaler Kommunikation in interkulturellen Begegnungssituationen. Eine empirische Analyse deutsch-koreanischer Kommunikation,* Frankfurt a. M. u. a.

Heidemann, Rudolf (2003[7]), *Körpersprache im Unterricht*, Wiesbaden.

Heyd, Gertraude (1997), „Körpersprache – das vernachlässigte Kulturem", in: dies., *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF),* Tübingen, 62–67.

Hübler, Axel (2001), *Das Konzept „Körper" in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften*, Tübingen.

Johnson, Mark (1987), *The Body in the Mind – The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago/London.

Kaiser, Constanze (2003), *Körpersprache der Schüler. Lautlose Mitteilungen erkennen, bewerten, reagieren,* Weinheim.

Kalverkämper, Hartwig (1995), „Kultureme erkennen, lehren und lernen. Eine kontrastive und interdisziplinäre Herausforderung an die Forschung und Vermittlungspraxis", in: *Fremdsprachen lehren und lernen* 1995/24, 138–181.

Kalverkämper, Hartwig (1998), „Interkulturelle Vermittlung von Körpersprache: Semiotische Erweiterungsangebote an DaF", Abstract zur FaDaF-Tagung in Jena 1998.

Kendon, Adam (1997), „Did Gesture Have the Happiness to Escape the Curse at the Confusion of Babel?" in: Aaron Wolfgang (Hrsg.), *Nonverbal behaviour: perspectives, applications, intercultural insights*, Seattle u. a., 75–114.

Kleppin, Karin (1989), „Selbst wenn der Ton mal ausfällt, versteht man immer noch viel. Oder: Die Bedeutung der Erforschung non-verbalen Verhaltens im FSU", in: Eberhard Kleinschmidt (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 100–111.

Knötig, Manuela (2005), *Körpersprache als Lehr- und Lerngegenstand in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Jena.

Krumm, Hans-Jürgen (2003), „‚Mein Bauch ist italienisch ...' Kinder sprechen über Sprachen". in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8 (2/3). http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/Krumm1.htm (Stand 12.10.06)

Kühn, Christine (2002), *Körper – Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation*, Frankfurt/M. u. a.

Lörscher, Wolfgang (2003), „Nonverbal Aspects of Teacher-Pupil Communication in the Foreign Language Classroom. Web Proceedings of the 2nd International Conference ‚Knowledge & Discourse: Speculating on Disciplinary Futures', Hong Kong June 2002". http://www.ec.hku.hk/kd2proc/proceedings/fullpaper/Theme3FullPapers/LorscherWolfgang.pdf (Stand: 14.10.06)

Mead, Margaret (1975), „Visual Anthropology in a Discipline of Words", in: Paul Hockings (Hrsg.), *Principles of Visual Anthropology*, The Hague/Paris, 1–5.

Merleau-Ponty, Maurice (1966), *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin.

Oksaar, Els (1988), *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Berichte aus den Sitzungen der Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften e.V., vorgelegt in der Sitzung vom 17. Januar 1986,* Göttingen.

Oppitz, Michael (1989), *Kunst der Genauigkeit. Wort und Bild in der Ethnographie*, München.

Piontek, Susanna (1995), „Die andere Seite der Medaille. Nonverbales Verhalten im FSU", in: *Deutsch als Fremdsprache* Jg. 95/3, 138–145.

Poyatos, Fernando (2002), *Nonverbal Communication Across Disciplines: Culture, Sensory Interaction, Speech, Conversation*, Vol 1, Amsterdam/Philadelphia.

Rosenbusch, Heinz S. (2004), „Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klassenzimmer", in: ders. / Otto Schober (Hrsg.), *Körpersprache und Pädagogik*, Baltmannsweiler, 138–176.

Rosenbusch, Heinz S. / Schober, Otto, Hrsg. (2004), *Körpersprache und Pädagogik*, Baltmannsweiler.

Ruthrof, Horst (2000), *The Body in Language*, London.

Schneller, Rafael (1988), „The Israeli Experience of Crosscultural Misunderstanding: Insights and Lessons", in: Fernando Poyatos (ed.), *Cross-cultural perspectives in non-verbal communication*, Toronto, 153–173.

Schwerdtfeger, Inge C. (1988), „Zur Erklärsprache von Lehrern im Grammatikunterricht unter Einbezug non-verbaler Aspekte", in: Johannes Dahl / Brigitte Weis u.a. (Hrsg.), *Grammatik im Unterricht*, München, 91–159.

Schwerdtfeger, Inge C. (2000), „Leiblichkeit und Grammatik", in: Henning Düwell / Claus Gnutzmann / Frank Königs (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, Bochum, 281–303.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001), „Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille?", in: *Info DaF* 28/5, 431–442.

Storch, Günther (1999), „Aspekte des nonverbalen Verhaltens", in: ders., *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik, München,* 320–323.

von Raffler-Engel, Walburga (1988), „The impact of covert factors in cross-cultural communication", in: Fernando Poyotas (ed.), *Cross-cultural perspectives in non-verbal communication*, Toronto, 71–106.

Waldenfels, Bernhard (2000), *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, Frankfurt a.M.

Weinrich, Harald (1988), „Über Sprache, Leib und Gedächtnis", in: Hans-Ulrich Gumbrecht/ K. Ludwig Pfeiffer (Hrsg.), *Materialität der Kommunikation*, Frankfurt a.M., 80–93.

Wolfgang, Aaron (1997^2) (ed.), *Nonverbal behaviour: perspectives, applications, intercultural insights*, Seattle.

Gert Henrici, Bielefeld

Deutsch als Fremdsprache: Eine junge Wissenschaftsdisziplin hat sich etabliert[1]

1. Überblick

Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat sich in seiner nunmehr ca. 30jährigen Geschichte in Deutschland als wissenschaftliche Disziplin in Lehre und Forschung mit eigenen Erkenntnisinteressen, Gegenständen und Spezifika fest etabliert und profiliert. Es ist mittlerweile in unterschiedlichen Ausprägungen als DaF, DaZ bzw. DaF/DaZ in Form von MA Vollzeit- und/oder Ergänzungs-/Zusatz-Studiengängen – demnächst auch mit Abschlüssen B. A. und M. A. – an 45 Universitäten/Hochschulen vertreten, an einigen Standorten als Hauptfach und Nebenfach, an anderen nur als Nebenfach. Die Mehrzahl der Studiengänge lässt ausländische und deutsche Studierende zu, eine Minderheit nur ausländische Studierende (Baur/Kiss 2002; zum Stand 1994 Henrici/Koreik). Es existiert sowohl als eigenständiges Fach (z. B. in Bielefeld, Jena, Leipzig, München) als auch als Teil der Germanistik (z. B. in Bamberg, FU Berlin, Humboldt Berlin, Hamburg, Kassel, Saarbrücken, Wien) mit unterschiedlichen Ausrichtungen/Schwerpunkten besonders in der Forschung, im Wesentlichen abhängig von den jeweiligen Lehrstuhlbesetzungen (literaturwissenschaftlich, linguistisch, kulturwissenschaftlich, lehr-/lernwissenschaftlich).
Im Folgenden nenne ich eine Auswahl von Gesichtspunkten, die das Fach aus meiner Sicht kennzeichnen.

2. Historisches und Gegenwärtiges

Wenn man sich die Studien der Disziplingenese vor Augen hält, wie sie die Wissenschaftssoziologie zur Beschreibung verwendet: Initialphase, Etablierungsphase und Konsolidierungsphase (z. B. bei Laitko 1982: 16f.), so lassen sich diese Phasen unschwer auf die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremdsprache übertragen. Die Initialphase ist gekennzeichnet durch „das Heranreifen des Widerspruchs im Disziplinsystem – unter der mehr oder minder direkten Einwirkung praktischer Erfordernisse" (ebd.) eine Beschreibung, die die Anfangsphase des Fachs kennzeichnet, in der immer deutlicher Erfor-

[1] Teilidentisch mit Henrici (2004), Revisited: Deutsch als Fremdsprache. Eine Lehr- und Forschungsdisziplin. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*. Bd. 3, H. 2, 11–45.

dernisse der Praxis einen Kontrast zu einer mit diesen Problemen nicht befassten Germanistik bildeten, gleichzeitig jedoch ein Ausbildungsbedarf offensichtlich wurde. Die Etablierungsphase „bildet den Kernprozeß der Disziplingenese; mit der Ausprägung eines gegenstandsspezifischen Systems der Erkenntnisproduktion entsteht ein adäquater konzeptualer Rahmen (im Idealfall durch eine einheitliche Theorie repräsensiert) [...]" (ebd.). Zu dem Idealfall einer einheitlichen Theorie hat es das Fach Deutsch als Fremdsprache zwar nicht gebracht – es ist auch sehr fragwürdig, ob eine solche Theorie dem Fach Nutzen gebracht hätte und je bringen könnte. Es entstand aber eine dem Gegenstand Unterricht in Deutsch als Fremdsprache angemessene Produktion von Erkenntnissen, die auf der Grundlage von Forschungen über eine Handlungsempfehlungsliteratur hinausging, was bereits Krumm (1978) und Weinrich (1979) für verschiedene Teilbereiche des Fachs gefordert hatten. Die Konsolidierungsphase, geprägt durch die „volle institutionelle Sicherstellung mit dem bekannten Repertoire von Institutionen" (Laitko 1982: 17) ist für das Fach Deutsch als Fremdsprache offensichtlich durch die zahlreichen weiteren Einrichtungen von Studiengängen, durch das relativ breite Spektrum an eigenen Fachzeitschriften, das Jahrbuch, durch regelmäßig stattfindende Jahrestagungen, Kongresse und spezielle Fachtagungen, durch Verbände und Gesellschaften wie auch eine stetig wachsende Zahl an Einführungen in das Fach sowie durch Bestandsaufnahmen, die die außergewöhnlich angewachsene Zahl an Fachveröffentlichungen berücksichtigen.
Zu Beginn des 21. Jahrhundert stellt sich das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache als eine institutionell solide verankertes, stabiles Fach mit Zukunftsperspektiven dar.
Stellt man die Frage nach der wissenschaftlichen Dignität des Fachs DaF/DaZ oder mit Glück (1991) die Frage, ob das Fach den Status einer Disziplin habe, und misst dies wie er mit den Parametern „eigene Erkenntnisinteressen", „eigene Gegenstände", „eigene Untersuchungsmethoden", muss die Antwort nicht so negativ ausfallen wie bei ihm. Es gibt durchaus eigene Erkenntnisinteressen und Gegenstände des Fachs. Auch in anderen Disziplinen wie z. B. der Germanistik/Linguistik und Literaturwissenschaft werden Untersuchungsmethoden verwendet, die nicht originär disziplinspezifische sind (vgl. dazu auch Götze/Suchsland 1996 und Henrici 1996 sowie die Beiträge im Themenheft „Germanistische Linguistik" (1997).
Hinsichtlich der **inhaltlichen Kontur** haben sich im Laufe der Entwicklung des Fachs vier Schwerpunktsetzungen herausgebildet, die an den Hochschulen und in den entsprechenden Studiengängen sowohl in den eigenständigen und den in die Germanistik integrierten Vollzeit-MA-Studiengängen Deutsch als Fremdsprache als auch in den zeitlich kürzeren Aufbau-/Ergänzungs-/ Erweiterungs-/Zusatzstudiengängen vertreten sind:

1. eine literaturwissenschaftliche Ausrichtung
2. eine linguistische Ausrichtung
3. eine landeskundlich-/kulturwissenschaftliche Ausrichtung
4. eine lehr-/lernwissenschaftliche (didaktisch/methodische) Ausrichtung[2]

Für mich ist immer die lehr-/lernwissenschaftliche Ausrichtung bzw. didaktisch-methodische Ausrichtung des Fachs erkenntnisleitend gewesen, in deren Zentrum die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von DaF/DaZ steht. Diese Ausrichtung hat sich in den letzten Jahren als Fremdsprachenwissenschaft bzw. als Sprachlehr-/-lernwissenschaft fest etabliert: dies u. a., indem sie sich zunehmend von einer „Vorschlagsdidaktik" hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin entwickelt hat, die das Lehren und Lernen theoretisch und empirisch erforscht, praktisch erprobt und lehrt. Ergebnisse aus den relevanten Referenzwissenschaften werden nicht auf die einzelnen Bereiche der Fremdsprachendidaktik/des Fremdsprachenunterrichts appliziert, sondern hinsichtlich der fremdsprachenspezifischen Erkenntnisinteressen funktionalisiert.

Als Grundlage der lehr-/lernwissenschaftlichen Ausrichtung habe ich 10 Thesen und ein Strukturogramm vorgelegt (Henrici 1992).

Wie bereits gesagt, bildet für mich und andere praxisorientierte Vertreter des Fachs die „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von DaF" den Kernbereich des Fachs.

Was die Beziehungen zwischen Deutsch als Fremdsprache und **Auslandsgermanistik** betrifft, entspricht das Fach DaF zunehmend mehr als die Inlandsgermanistik den sich verändernden Bedürfnissen in der Auslandsgermanistik. Kennzeichnend für die Veränderung innerhalb der klassischen traditionsbewussten Auslandsgermanistik ist in besonderem Maße die ausdrückliche Berücksichtigung von Erkenntnissen aus den Landeswissenschaften (Kultur-, Geschichtswissenschaft u. a.) in Form der Landesstudien und der sich wandelnde an Bedeutung und Gleichberechtigung gewinnende Stellenwert der Fremdsprachendidaktik (bzw. Applied Linguistics, L3-Classroom Research, Instructed Second Language Acquisition-Research) als Wissenschaft neben den seit langem etablierten (germanistischen) Teildisziplinen Sprach- und Literaturwissenschaften. Die Zeiten, in denen neben den Landesstudien

[2] In der gründlichen empirischen Recherche (Henrici/Koreik 1994), die u. a. die Zielsetzung hatte, Studienbewerbern und Studierenden eine Orientierung für die Studienortwahl zu geben, wurde die Repräsentanz des Fachs an den deutschen Hochschulen in Vollzeit- und Ergänzungsstudiengängen nach den vier genannten Ausrichtungen hinsichtlich dominanter Lehrstuhlbesetzungen sowie der Studien- und Prüfungsordnungen untersucht.

die Fremdsprachendidaktik lange und unberechtigter Weise als rein praxikologische, nicht wissenschaftsorientierte Disziplin despektierlich von den alteingesessenen Disziplinen betrachtet wurde, scheinen zu Ende zu gehen, wie die internationale Fachdiskussion in den betreffenden Disziplinen eindrucksvoll zeigt.
Seit Beginn der Entwicklung des Fachs zu einem eigenständigen akademischen Fach Anfang/Mitte der 70er Jahre ist das Fach trotz seiner gewaltigen Expansion quantitativ der sog. **Inlandsgermanistik** nicht gewachsen. Das Verhältnis dieses relativ jungen Fachs zur Germanistik ist nach wie vor von ausgeprägten Ambivalenzen gekennzeichnet. Despektierliche Uninformiertheit dokumentierende Äußerungen wie z.B. „Sprachkursfach", „DaFkes" sind leider immer noch vereinzelt zu hören. Es gibt bis in die Gegenwart reichende Versuche, das Fach auf Grund seiner offensichtlichen Attraktivität bei den Studierenden und seiner Innovationskraft als germanistisches (Teil-)Fach bzw. Deutsch als Fremdsprache als „neuen"/„alternativen" germanistischen Studiengang auszugeben (Arbeitsgruppe ‚Studienreform in der Germanistik' 1993: 8), wogegen ich mich auch hier entschieden wende (vgl. u.a. Henrici 1996). Wie in meinen früheren Beiträgen zur Konstituierung des akademischen Fachs Deutsch als Fremdsprache (s.o.) halte ich an der Auffassung fest, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache im Unterschied zur traditionellen Germanistik spezifische Qualitätsmerkmale ausweist, die die Eigenständigkeit des Fachs begründen und rechtfertigen. Im Wesentlichen sind dies:

1. Fremdsprachenwissenschaftlichkeit
2. Fremdsprachlichkeit
3. Fremdsprachenerwerbliche und fremdsprachendidaktische Schwerpunktsetzung
4. Fremdsprachenerwerbsspezifische Funktionalisierung und Integration der relevanten Referenzwissenschaften
5. Multi-/Interdisziplinarität
6. Kontrastiv-komparativ fremdperspektivistische Betrachtungs- und Vergleichsweisen

Eine Kurzcharakterisierung des Fachs ergibt:

- Das Fach Deutsch als Fremdsprache ist ein institutionell und wissenschaftlich fest etabliertes Fach mit unterschiedlichen Ausrichtungen. Gegenüber der traditionellen Inlandsgermanistik weist es eigenständige und spezifische Merkmale auf.
- Das Fach Deutsch als Fremdsprache ist kein bloßes „Sprachkursfach" und auch kein bloßes auf die Praxis ausgerichtetes „Lehrfach". Es zeigt in Theorie und Forschung wissenschaftliche Standards wie andere Fächer.

- Den Kern des Fachs bildet die „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache", dem die relevanten Referenzwissenschaften (Grundlagen-, Inhalts- und Bezugswissenschaften) funktional zugeordnet werden.

Ein besonderes Anliegen ist mir, die Rolle der **Forschung** als existenzsichernde Komponente des Fachs etwas ausführlicher darzustellen.
Es stellt sich die zentrale Frage: Ist Forschung eine unabdingbare existenzerhaltende Komponente des Fachs Deutsch als Fremdsprache?
Ich habe bereits in früheren Beiträgen (Henrici 1992) nachdrücklich auf die Bedeutung dieser Komponente hingewiesen. Meine These 7 zur Kontur des Fachs (Henrici 1989): „Das Fach Deutsch als Fremdsprache ist ein lehr- und forschungsorientiertes Fach", wobei die Konjunktion ‚und' wichtig ist, weil sie die Gleichgewichtigkeit beider Komponenten zum Ausdruck bringt. Manchem mag dieser Satz als banal und selbstverständlich erscheinen. Er ist es nicht, wenn man die Entwicklungsgeschichte des Fachs kennt und sich mit der Betrachtung des Fachs von außen, d. h. aus der Sicht anderer Fächer bzw. wissenschaftlicher Disziplinen, beschäftigt. Die Rede vom „bloßen Sprachkursfach", in dem ausschließlich die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache betrieben würde, war nicht nur zu Beginn der Etablierung des Fachs als akademischem Fach zu hören. Sie hat in bestimmten Kreisen ein Negativ-Image des Fachs geprägt, das nicht nur bei der Ressourcenvergabe schädliche Auswirkungen hat. Sicher ist richtig, dass zu Beginn der Akademisierung des Fachs, dem „Kind der Praxis" (Weinrich 1979), die Lehre einen zentralen Stellenwert hatte und auch heute noch hat. Dessen braucht sich das Fach nicht zu schämen, zumal man aus zahlreichen Veröffentlichungen und Interviews sowie aus einschlägigen, empirisch belegten Studienbefragungen (z. B. Faust/Leitow 1994) weiß, wie verantwortungslos und schlampig Lehre in der Hochschulausbildung teilweise betrieben wird. Noch immer ist in den Köpfen vieler Lehrender Lehre eine ‚quantité négligeable'. Was zählt, ist die Forschungsleistung. Selten wird bei Berufungen gründlich nach didaktischen Fähigkeiten geurteilt. Die Studierenden werden nicht selten als eher lästige Begleiterscheinungen gesehen, die auch das lesende Vortragen schon erdulden werden.
Sicher ist der Hinweis mancher DaF-Lehrender zutreffend, dass in die Akademisierungsphase des Fachs bereits erste gravierende Etatkürzungen fielen, die zu Lasten einer angemessenen Ausstattung des Fachs gingen, das dadurch Mühe hatte, eine an strengen Standards orientierte Forschung zu organisieren. Trotz dieser schwierigen Ausgangslage ist es dem Fach gelungen, im Laufe seiner Entwicklung neben der Lehre das zweite unverzichtbare Standbein zu stärken. Es hat mittlerweile nicht nur anwendungsbezogene,

sondern zunehmend auch grundlagenorientierte Arbeiten vorgelegt, die auf einer intensiven theoriegeleiteten empirischen Forschung beruhen. Glück (1991) und Rösler (1994) haben schon früh diese Forschung unterschiedlich typisierend beschrieben und mit einer Vielzahl von ausgewählten Beispielen dokumentiert.
Wie nicht nur die Dokumentation zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von Glück (1991) belegt, sind neben sog. anwendungs-/praxisbezogenen zunehmend auch Arbeiten vorgelegt worden, die dem Forschungstyp „grundlagenorientiert" zuzurechnen sind. Sie betreffen ganz wesentlich solche Arbeiten, die die Untersuchung der Mechanismen von natürlichen und gesteuerten Fremdsprachenerwerbsprozessen betreffen, deren Ergebnisse Begründungen und Absicherungen für den Kernbereich des Fachs ‚das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache in Theorie und Praxis' bereitstellen können.
Über das allgemeine Plädoyer hinaus, dass die Zukunft des Fachs auch und wesentlich von seinen Forschungsleistungen abhängen wird, die damit existenzsichernd sind, sollte als selbstverständlich/-erhaltend gelten, dass neben der anwendungsbezogenen Forschung in den einschlägigen Teilbereichen des Fachs ein Schwerpunkt der Forschung auf der theoriegeleiteten empirischen Untersuchung der fremdsprachlichen Erwerbs- und Lernvorgänge liegen sollte. Diese Forschung ist als Zweitsprachenerwerbsforschung und ‚L2-Classromm Research' (Sprachlehrforschung) international und interdisziplinär seit ca. vierzig Jahren tätig.
Hinsichtlich der **Praxiskomponente** des Fachs lautet die Frage: Ist die Praxisorientierung ein stabilisierender Faktor für das Fach? Das Fach hat in seiner bisherigen Entwicklung sehr viel Wert auf die Ausarbeitung seiner Praxisorientierung in Aus-, Fort- und Weiterbildung gelegt, ohne dabei den notwendigen und engen Bezug zu seiner theoretischen Komponente zu vernachlässigen, letzteres vor allem und verstärkt in der letzten Dekade. In fast allen MA-Vollzeitstudien- und Ergänzungs-/Zusatzstudiengängen sind Praxisphasen/Praktika von unterschiedlicher Dauer und Intensität in der Regel verpflichtender Bestandteil der Studienordnungen (vgl. dazu die Dokumentation von Henrici/Koreik 1994; Krumm 1978). Das belegt, dass es dem Fach im Vergleich zu anderen Disziplinen immer sehr auf einen intensiven Austausch zwischen theoretischer Reflexion seiner Gegenstände und den Möglichkeiten seiner konkreten Anwendung ankam. Diese feste Verankerung in den Studiengängen sollte weiter ausgearbeitet werden und dadurch signalisieren, dass die Praxisorientierung neben der gleichzeitig fortschreitenden theoretischen und empirischen Fundierung auch zukünftig ein Markenzeichen der Disziplin sein wird.

3. Zukünftiges

Bezüglich der im Fach DaF/DaZ vertretenen Positionen und Ausrichtungen – diese schließen auch Differenzierungen nach eher theoretischen oder praktischen und integrativen Positionen ein – lässt sich mit aller Vorsicht sagen, dass die augenblicklich nachweisbare Repräsentanz nicht unbedingt eine Prognose auf die zukünftige Entwicklungen zulässt. Langjährige Erfahrungen mit bestimmten Studiengangskonzepten lassen erwarten, dass bestimmte Ausrichtungen und Konzepte in der Zwischenzeit weiter integrierend oder auch separierend modifiziert werden (müssen). Dazu gehören z. B. weitere Überlegungen, wie sich literaturwissenschaftlich/literaturdidaktische mit sprachwissenschaftlich/sprachpraktischen Aspekten verbinden lassen, wo landeskundliche, xenologische u. a. Gesichtspunkte ihren angemessenen Platz finden können, welche wissenschaftstheoretischen und -methodologischen Standards für das Fach DaF akzeptabel sind oder nicht. Weitere Überlegungen sollten auf zusätzliche Differenzierungen im Fach gerichtet sein, wie sie bereits im Ausland konzipiert und realisiert werden: z. B. eine Differenzierung nach Lehrerausbildung, Dolmetscher/Übersetzer oder Tourismusausbildung und anderes, was eine größere berufsbezogene Flexibilität erlaubt. Zu fragen ist ferner, wie bereits schon bestehende Kooperationen in der Aus- und Fortbildung vertieft und arbeitsteilig organisiert werden können, bzw. wie bestimmte institutionell gebundene Aktivitäten besser aufeinander abgestimmt werden sollten. Dazu gehören auch Überlegungen zur Zusammenführung von einzelnen Komponenten des Fachs zu einem homogenen Erscheinungsbild. Das akademische Fach DaF/DaZ stand in seiner bisherigen Entwicklung in einer im Vergleich zu anderen Disziplinen intensiven Wechselbeziehung zu den Erfordernissen der konkreten Anwendung. Die Attraktivität des Fachs DaF hatte immer auch zu tun mit seiner klaren Praxisorientierung und einem im In- und Ausland in den letzten beiden Jahrzehnten gestiegenen Bedarf an speziell und nach praktischen und theoretischen Gesichtspunkten kompetent ausgebildeten Deutschlehrkräften. Diese Praxisorientierung wird bei gleichzeitig fortschreitender theoretischer und empirischer Fundierung ein Aushängeschild der Disziplin bleiben und sich nach den sich auch verändernden Bedürfnissen ausrichten. Zwar hat das Deutsche „heute als internationale Wissenschaftssprache nur noch eine vergleichsweise geringe Bedeutung" (Ammon 1993: 15), aber andere Gründe Deutsch zu lernen haben sich in den Vordergrund geschoben. Gerade die zunehmende Verflechtung der Weltwirtschaft bietet immer wichtiger werdende Motive (Ammon 1991, 1993; Glück 1992).

Es ist evident, dass sich mit der erhöhten Nachfrage nach Deutsch in Deutschland, im erweiterten Europa und in der Welt, die sich wesentlich aus

der zunehmenden Internationalisierung der Weltwirtschaft und rapide steigender Wanderbewegungen erklärt (Ammon 1991, 1993; Glück 1992), auch ein erhöhter Bedarf an nach spezifisch praktischen und theoretischen Gesichtspunkten kompetent ausgebildeten Lehrkräften ergibt. Die zahlreichen Stellenausschreibungen nicht nur für Ost- und Südeuropa beweisen dies.
Diese Entwicklung scheint den zahlenmäßig vorhandenen und vom Leistungsstandard her durchaus gut ausgebildeten DaF-Absolventen günstige Bedingungen zu bieten. Die faktischen Verhältnisse dokumentieren jedoch eine Reihe von Problemen, die es mit Nachdruck zu lösen gilt:
U.a.

- Bei der intensiven Nachfrage aus Süd-Osteuropa nach DaF-Lehrkräften handelt es sich häufig um Übergangsstellen, die wegfallen, sobald die eigenen Ausbildungskapazitäten und entsprechende einheimische Absolventenzahlen ausreichend vorhanden sind. Viele DaF-Examinierte zögern, sich auf diese Stellen zu bewerben, weil sie wissen, dass eine am Anfang subventionierte Bezahlung, z.B. durch den DAAD, das Goethe-Institut, die Bosch-Stiftung, sich nach einiger Zeit erheblich reduziert. Häufig kommt bei ihnen eine unausgesprochene, vielfach nicht gerechtfertigte Befürchtung hinzu, einfache und schwierige Arbeits- und Lebensverhältnisse einzugehen, die den eigenen, häufig zu hohen Erwartungen nicht entsprechen.
- Die Beschäftigungsmöglichkeit beim Goethe-Institut und beim DAAD waren schon immer begrenzt. So attraktiv die Lektorentätigkeit im Ausland auch sein mag – in Einzelfällen kann sie auch mehrfach ausgeübt werden –, ist sie zeitlich befristet; eine Anschlusstätigkeit wird vom DAAD nicht vermittelt, ein Anspruch auf Arbeitslosengeld ist nicht gegeben.
- Im Inland stagnieren z.Zt. die Einstellungszahlen. In bestimmten Bereichen sind sie auch stark rückläufig. Verantwortlich dafür sind die allgemein ungünstige Wirtschaftslage, abnehmende (Staats-)Haushalte und dadurch bedingte Kürzungen bei der Vergabe und Durchführung von Sprachkursen für Migranten jeglicher Herkunft, deren Zahl sich zudem durch eine rigidere Gesetzgebung stark reduziert hat.
- Das in der „Resolution zur Weiterentwicklung des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Deutschland" (Krumm 1991: 347) vom „Fachverband Moderne Fremdsprachen" (FMF) formulierte Postulat 4 der Überwindung einer Trennung zwischen Magister- und Lehramtsstudiengängen, etwa in Form einer gegenseitigen Anerkennung als gleichwertige Abschlüsse, das in vielen Ländern dieser Welt als Problem erst gar nicht existiert, sollte nachdrücklich unterstützt und besonders von den einschlägigen Verbänden FMF, Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), Internationaler Deutschlehrerverband (IDV) bei den verantwortlichen staatlichen Stellen immer wieder eingefordert werden.

- In diesem Zusammenhang ist auch die seit langem bestehende, aber bisher vergebliche Forderung nach einem „Schulfach Deutsch als Fremdsprache" zu nennen, dessen Einrichtung in Form eines entsprechenden Erlasses im Bundesland Hessen als Modellversuch etabliert wurde (Funk 1994: 1f.). Die DaF-Berufsverbände sollten es auch in dieser Sache als ihre dringliche Aufgabe ansehen, sich für die Umsetzung dieser Entscheidung in allen Bundesländern einzusetzen.
- Ein bisher nicht gelöstes Problem im Fach Deutsch als Fremdsprache bleibt weiterhin, ob in Zukunft eher Studiengangskonzepte zu befürworten sind, die spezifische Berufsfelder und Adressatengruppen ins Auge fassen, oder solche, die eher allgemeine Konzepte favorisieren, die die Studierenden in die Lage versetzen, in möglichst vielen Tätigkeitsfeldern einsetzbar zu sein. In Anbetracht der dargestellten Beschäftigungssituation scheint mir eine Entscheidung für die zweite Variante zwingend zu sein. Auch angesichts der personellen Ausstattung an den Hochschulen ist die erste Variante nicht angemessen realisierbar (weitere Aspekte in: Henrici 2004).

Abschließend möchte ich – u. a. gestützt auf Tendenzergebnisse in Arbeit befindlicher und teilweise abgeschlossener Absolventenverbleibstudien (u. a. Hunstinger/Koreik 2006) – auf ein dringend zu diskutierendes und zu lösendes Problem hinweisen: die bedrohliche Beschäftigungssituation der DaF/DaZ-Absolvent(innen), ist nur durch drastische Maßnahmen zu verändern. Hierzu einige Vorschläge:
- Die in den zurückliegenden Jahren wie Pilze aus der Erde geschossenen massenhaft etablierten Klein- und Kleinststudiengänge sollten möglichst schnell eingestellt werden bzw. auslaufen.
- Die Ausbildung (BA, MA) sollte ausschließlich an den Universitäten/Hochschulen möglich sein, die die erforderlichen DaF/DaZ-spezifischen Ressourcen und Kompetenzen aufweisen.
- Durch eine fachrelevante Aufnahmeprüfung könnte sich das Fach von Beginn an dagegen schützen, nicht studierfähige sowie desinteressierte „Zufallsstudierende" aufzunehmen. Die bei der Etablierung eines Numerus Clausus verwendeten Kriterien für den Studienzugang bieten keine ausreichende Gewähr für Studierfähigkeit.

4. Literaturverzeichnis

Ammon, Ulrich (1991), *Die internationale Stellung der deutschen Sprache,* Berlin.

Ammon, Ulrich (1993), „Über die Geschichte und derzeitige Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Welt", in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 10–17.

Arbeitsgruppe ‚Studienreform in der Germanistik' (1993), „Zur Studienreform in der Germanistik. Stellungnahme des Vorstands der Vereinigung der Deutschen Hochschulgermanistinnen und Hochschulgermanisten im Germanistenverband", in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 3, 4–15.

Baur, Rupprecht / Kiss, Martha (2002), „Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31, 123–150.

Faust, Manfred / Leitow, Bettina (1994), „Das Studium Germanistik aus studentischer Sicht", in: *Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes*, 41 (1994) 2, 76–85.

Funk, Hermann (1994), *Rundbrief* 2, 1–2, Kassel.

Germanistische Linguistik (1997).

Glück, Helmut (1991), „Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache: Eine Bestandsaufnahme", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 12–63.

Glück, Helmut (1992), „So schwach ist das Deutsche international gar nicht, Sprachkenntnisse als Wirtschaftsgut", in: *FAZ*, 28, Dezember, 7.

Götze, Lutz / Suchsland, Peter (1996), „Deutsch als Fremdsprache – Thesen zur Struktur des Fachs", in: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 67–72.

Henrici, Gert (1989) „Deutsch als Fremdsprache. Quo vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Fachs", in: Gert Henrici / Gerhard Wazel (Hrsg), *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als* Fremdsprache, Jena, 31–49.

Henrici, Gert (1992) „Die Kontur des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag", in: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 67–71.

Henrici, Gert (1996), „Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach", in: *Deutsch als Fremdsprache* 33/3, 131–135.

Henrici, Gert (2004), „Revisited: Deutsch als Fremdsprache. Eine Lehr- und Forschungsdisziplin", in: *Neuere Beiträge zur Germanistik* 3/2, 11–45.

Henrici, Gert / Koreik, Uwe (Hrsg.) (1994), *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konsolidierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache,* Baltmannsweiler.

Hunstiger, Agnieszka / Koreik, Uwe (2006), „‚Wohin führt das DaF-Studium?' – Zu einer Absolventenverbleibestudie im Fach DaF", in: Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik, Annegret Midekke (Hrsg.), *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache". Probleme und Perspektiven,* Göttingen, 163–174.

Krumm, Hans-Jürgen (1978), „Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache", in: DAAD (Hrsg.), *Dokumentation und Materialien* 12, 428–436.

Krumm, Hans-Jürgen (1991), „Resolution zur Weiterentwicklung des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Deutschland", in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 3, 346–347.

Laitko, Hubert (1982), „Disziplingenese als Objekt vergleichender Untersuchungen – Prämissen und Fragen zum Symposium „Zur Herausbildung wissenschaftlicher Disziplinen" im Dezember 1982", in: *Probleme der Disziplingenese in der Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftsgeschichtsschreibung,* Rostocker Wissenschaftshistorische Manuskripte, Heft 8, Rostock.

Rösler, Dietmar (1994), *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart/Weimar.

Weinrich, Harald (1979), „Fremdsprache Deutsch. Konturen eines neuen Fachs", in: *Materalien Deutsch als Fremdsprache* 14, 15–35.

Werdegang und Schriftenverzeichnis von Hans Barkowski

Werdegang von Hans Barkowski

Beruflicher Lebenslauf

geboren 1947, in Berlin aufgewachsen; nach dem Abitur Studium der Germanistik und Klassischen Philologie – Magisterabschluss 1971; mehrjährige Berufspraxis als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache am Goethe-Institut Berlin; Durchführung von DFG- bzw. VW-geförderten Forschungsprojekten zum unterrichtlich gestützten Zweitspracherwerb von türkischen Arbeitsmigranten (1974–81); Entwicklung der Spielfilmserie KORKMAZLAR über das Leben einer türkischen Migrantenfamilie in München, mit integrierten Deutschlernangeboten (1982–85); 1982 Promotion in Bremen; 1985 Habilitation in Hamburg; 1988 Ruf an die Freie Universität Berlin auf eine Professur für Interkulturelle Erziehung, dort mit der grundständigen Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen befasst; im Mai 1997 Ruf auf den Lehrstuhl für Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an die Friedrich-Schiller-Universität Jena (Rufannahme Januar 1998); Einrichtung und Leitung der Wissenschaftlichen Didaktothek Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; 1999 Gründung des Vereins JenDaF e. V. zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache und interkultureller Begegnung (dessen Vorsitzender); seit April 1998 amtierender Direktor des Instituts für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte

- Entwicklung von Lehrmaterialien für unterschiedliche Adressaten mit Schwerpunkt auf Deutsch als Zeitsprache;
- Lehrwerksanalyse;
- Theorie und Empirie der Begegnung von Kulturen;
- Entwicklung des interkulturellen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehr- und -lernforschung;
- Linguistische Grammatiktheorien und ihre Bedeutung für die Sprachlehr- und -lernforschung;
- Entwicklung einer Grammatik des Deutschen für Belange seiner Vermittlung als Fremdsprache;
- Theorie und Empirie des Spracherwerbs, insbesondere des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs;

- Neurophysiologische und biopsychologische Grundlagen des (Fremd)Spracherwerbs, Befunde und Modelle der Gehirnforschung und ihre Bedeutung für die Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts

Mitgliedschaften und Beiratstätigkeiten

- Fachverband Deutsch als Fremdsprache (fadaf), Mitglied und Beirat;
- Mitglied der Sektion Deutsch im Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF);
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE);
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF);
- Mitglied des Deutschen Germanistenverbandes (DGV);
- Mitglied der Bewertungskommission für Sprachintegrationskurse im Sinne des Zuwanderungsgesetzes (Bundesinnenministerium Deutschland);
- Mitglied des Beirats Sprache des Goethe-Instituts (seit 2004 dessen Vorsitzender)

Redaktion von Fachzeitschriften

- *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch* (Redaktionsmitglied 2000–2004)
- *Fremdsprachen lehren und lernen* (FLuL), Mitglied des wissenschaftlichen Beirats
- Mitglied der Redaktion der Fachzeitschrift *Zielsprache Deutsch*

Schriftenverzeichnis und weitere Informationen unter
http://www.uni-jena.de/Barkowski.html

Schriftenverzeichnis von Hans Barkowski

Buchveröffentlichungen

Barkowski/Fritsche/Göbel/v. d. Handt/Harnisch/Krumm/Kumm/Menk/Nikitopoulos/Werkmeister (1980 u. 1982): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Königstein (2. Aufl., um mehrere Gutachten erweitert).

Barkowski/Harnisch/Kumm (1986): Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, Königstein 1980. Mainz (= 2. Aufl./Manfred Werkmeister Verlag).

Barkowski, H. (1986): Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern, Königstein 1982. Mainz (= 2. Aufl./Manfred Werkmeister Verlag).

Barkowski, H./Schulze, E. (1990): Korkmazlar. Die Sprachmagazine zum Film. Deutsche Fassung. Mainz (= Sprachverband DfaA, Hrsg.)

Barkowski, H./Hoff, G. (1991) (Hrsg.): Berlin Interkulturell. Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik. Berlin.

Barkowski, H. (1994): KORKMAZLAR. Konzept und methodische Anregungen (= Extrablätter für den Unterricht; Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.). Mainz.

Barkowski, H./Hirtenlehner, M. (Hrsg.) (1997): Kulturen in Bewegung. Bd. 1. Wien.

Barkowski, H. (Hrsg.) (1998): Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis (= Kulturen in Bewegung. Bd. 2). Wien.

Barkowski, H./Wolff, A. (Hrsg.) (1999): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Heft 52). Regensburg.

Barkowski, H./Faistauer, R. (Hrsg.) (2002): … in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachpolitik – Unterricht – Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler.

Barkowski, H./Funk, H. (Hrsg.) (2004): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin.

Barkowski, H./Wolff, A. (Hrsg.) (2006): Umbrüche (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Heft 76). Regensburg.

Aufsätze

Barkowski/Harnisch/Kumm (1975): Ziele und gegenwärtiger Stand der Arbeit des Projekts ‚Deutsch für ausländische Arbeiter'. In: Zielsprache Deutsch 1.

dies. (1975): Zur Ökonomie der Türkei. Berlin (Ms.).

dies. (1975): Projekt ‚Theorie und Praxis des Fremdsprachenerwerbs – Deutsch für ausländische Arbeiter'. Jahresbericht. Berlin. Ms. (= FU Berlin, Bibliothek des Fachbereichs Germanistik).

dies. (1976), ebd.: Projekt ‚Theorie und Praxis ...'. Jahresbericht.
dies. (1976): Zur Situation des Faches ‚Deutsch als Fremdsprache' am Beispiel des Verhältnisses von Universitäten zu ‚Deutsch für ausländische Arbeiter'. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 7.
dies. (1976): Sprachhandlungstheorie und ‚Deutsch für ausländische Arbeiter'. In: Linguistische Berichte 45.
dies. (1976): Projekt ‚Deutsch für ausländische Arbeiter' – Darstellung der Grammatikvermittlung in einem Versuchskurs. In: Deutsch lernen 3.
dies. (1977): Grammatikvermittlung im Deutschunterricht für türkische Arbeiter. In: Deutsch lernen 1.
dies. (1977): „Wir sagen, das tarzanca..." – Zum Sprachbewußtsein türkischer Arbeitsmigranten. In: Deutsch lernen 2.
dies. (1977): ‚Feridun' – Neue Wege zum Deutschunterricht mit türkischen Arbeitern. In: Deutsch lernen 3.
dies. (1977): SO 36 oder Kreuzberg-Harlem? Strategien zur Einbeziehung der ausländischen Bewohner in die Entwicklung des Quartiers. Berlin. Ms. (Prämierter Beitrag zur Stadtentwicklung).
dies. (1977): Deutsch für ausländische Arbeiter. In: Soziolinguistik und Empirie. Beiträge zur Corpusgewinnung und Auswertung. Bielefeld/Heß-Lüttich/Lundt (Hrsg.). Wiesbaden.
dies. (1978): Kriterien zur Beurteilung von Deutschlehrwerken für ausländische Arbeiter als Entscheidungshilfe für die Unterrichtspraxis. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4. Heidelberg.
dies., ebd.: Zur Analyse und Interpretation von unterrichtsbedingten Sprachveränderungsprozessen bei ausländischen Arbeitern.
dies. (1978): Thesen zum ungesteuerten Spracherwerb ausländischer Arbeiter. In: Deutsch lernen 3.
dies. (1979): Sprachlernen mit Arbeitsmigranten im Wohnbezirk. In: Deutsch lernen 1.
Augustin/Barkowski/Harnisch/Heil-Augustin/Kumm 1979/80: ‚Projektgebundenes und projektorientiertes Sprachlernen im Wohnbereich'. Jahresbericht für die Stiftung Volkswagenwerk. Berlin. Ms.
Barkowski, H. (1981): Das Deutschbuch (Rezension/Gutachten). In: Deutsch lernen 1.
Barkowski/Göbel (1982): Sprachliche Bildungsarbeit mit Ausländern. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2.
Barkowski, H. (1984): Interkulturelles Lernen oder die Mauer im eigenen Kopf. In: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Essinger/Uçar (Hrsg.). Baltmannsweiler (Verlag Burgbücherei Schneider).
ders. (1983): Rezension zu: Hegele/Pommerin: Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit deutschen und ausländischen Schülern. Heidelberg. In: Zielsprache Deutsch 4/1984.
ders. (1984): Migration – Bildungspolitik – Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa. Reich/Wittek (Hrsg.) Essen usw. – Buchbesprechung – In: Deutsch lernen 3.
ders. (1984): Lehr- und Lernmittel für DfaA. In: Handwörterbuch der Ausländerarbeit. Auernheimer, G. (Hrsg.). Weinheim und Basel.

ders. (1984): Interkulturelles Lernen oder Die Mauer im eigenen Kopf. In: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Essinger/Uçar (Hrsg.). Baltmannsweiler.

ders. (1984): Deutsch als Fremdsprache. In: Handwörterbuch der Ausländerarbeit. Auernheimer, G. (Hrsg.). Weinheim und Basel.

ders. (1985): Der Relativsatz als sprachliches Mittel der Mitteilungsbereiche ‚Identifizieren' und ‚Qualifizieren'. Leistung, Lernschwierigkeiten und Unterrichtsvorschläge. Ein Materialienbaustein für den Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache' unter besonderer Berücksichtigung türkischer Lerner. In: Deutsch lernen 2.

ders. (1986): The Acquisition of German Syntax by Immigrant Workers – some Findings and Methodological Considerations. In: Teaching the Language of the Host Country to Migrants. Report on International Workshop No. 7 Lillehammer, Norway, 12–16 August 1985). Council of Europe. Council for Cultural Co-Operation. Oslo.

ders. (1987): Korkmazlar – Eine Videofilmserie mit integrierten Deutschlernangeboten für türkische Familien. In: Deutsch lernen 2.

ders. (1987): „Wer wagt, gewinnt!" oder: Gibt es nicht-attributive Relativsätze? In: Deutsch lernen 3.

ders. (1987): Wahrnehmungsprozeduren, Begriffsentwicklung und außerunterrichtlicher Spracherwerb – Überlegungen zu einem sprach- und entwicklungspsychologischen Modell der Interpretation von Zweitspracherwerbsdaten. Berlin (Ms.).

Barkowski, H./Schulze, E. (1988): Sprachdidaktische Beiträge in: Korkmazlar Filmle Ilgili Dil Magazini (= Sprachlernmagazin zu den Filmen). Beihefte zu den Folgen 1 (= Lernbereich Perfekt), 4 (= Lernbereich Wörterbuchbenutzung), 7 (= Lernbereich Pronominalisierung). Kassettenprogramme für ausländische Mitbürger e. V. (Hrsg.). München.

Schulze, E./Barkowski, H. (1988): Sprachdidaktische Beiträge in: Korkmazlar Filmle Ilgili Dil Magazini. Beihefte zu den Folgen 2 (= Lernbereich Konditionaler Nebensatz), 3 (= Lernbereich Verbstellung im Satz), 5 (= Lernbereich Kopula), 6 (= Lernbereich Konjunktiv II), 8 (= Lernbereich Possessivpronomen). Kassettenprogramme für ausländische Mitbürger e. V. (Hrsg.). München.

Barkowski, H. (1988): Die Mauer im Kopf – einige Grundhaltungen in der Ausländerarbeit und ihre Bedeutung für die Idee einer interkulturellen Erziehung. In: Interkulturelles Lernen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Mitteilungen 2/1988. Wien.

Barkowski, H. (1988): Der Weg ist das Ziel – Überlegungen und Ansätze zur Praxis interkulturellen Lernens. In: Interkulturelles Lernen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Mitteilungen 2/1988. Wien.

Barkowski/Fenster/Hültner/Okay/Schulze (1988): Korkmazlar. Kassettenprogramme für ausländische Mitbürger e.V. (Produzent); 8 Videofilme mit integrierten Deutschlernangeboten. München.

Barkowski, H. (1989): Deutsch als Zweitsprache. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.). Tübingen.

ders. (1992): Interkulturelles Lernen in ethnisch gemischten Gruppen. In: Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Pommerin-Götze, G. u. a. (Hrsg.). Frankfurt/Main.

ders. (1992): „Setz dich zu mir, mein Kamel" – Interkulturelles Lernen und Lehren und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch lernen 2.

ders. (1993): Begriffsentwicklung interkulturell – Überlegungen zu einer vergleichenden Untersuchung vorwissenschaftlicher Begriffe bei bilingualen Migrantenkindern und Kindern der autochthonen Mehrheitsgesellschaft. In: Kroon, S./ Pagel, D./Vallen, T. (Hrsg.) Multiethnische Gesellschaft in Berlin. Münster/New York.

ders. (1993): „Ich und -e, das gehört zusammen ...". Ein unterrichtspraktischer Beitrag zum Interkulturellen Lernen in der Grundschule. In: Deutsch lernen 3.

ders. (1993): Deutsch als Zweitsprache aus bilingualer und interkultureller Perspektive. In: Deutsch als Fremdsprache 2.

ders. (1993): Deutschlernen mit Spielfilmen? Die Videoserie KORKMAZLAR und wie man sie nutzen kann. In: Bildungsarbeit 3. Baltmannsweiler.

ders. (1995): Prinzipien Interkulturellen Lernens und ihre Bedeutung für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Dittmar, N./Rost-Roth, M. (Hrsg.). Frankfurt a. M.

ders. (1995): Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel (= dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage).

ders. (1996): Bracht, Elke: Multikulturell leben lernen. Psychologische Bedingungen universalen Denkens und Handelns. Buchbesprechung. In: Jahrbuch für Pädagogik.

ders.: Deutsch für Aussiedler: Überlegungen zu einem funktionalistisch argumentierenden Grammatik-Curriculum. In: Goethe-Institut (Hrsg.): Deutsch für Aussiedler. München.

ders. (1996): ‚Meine kleine Stadt Disra'. Wahrnehmungsprozeduren, Begriffsentwicklung und Spracherwerb: auf der Suche nach theoretischen Orientierungen für die Analyse lernersprachlicher Äußerungen in Hinblick auf zweitsprachdidaktische Fragestellungen: In: Boeckmann, Börge; Thomas Fritz (1996) (Hg.): Deutsch als Zweitsprache und berufliche Bildung. Innsbruck und Wien.

ders. (1996): ‚Das (...) beste Lösung!' – Zur Verwendung der Kopula in zweitsprachlichen Äußerungen auf Deutsch. In: DL, Heft 3.

ders. (1997): Sprachen lernen ‚in freier Wildbahn'. Zur Bedeutung von Prozeduren der Wahrnehmungsverarbeitung für den Fremdsprachenerwerb ohne Unterricht. In: Demme, S./Henrici, G.: Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur ... Dokumentation des Forschungskolloquiums ‚Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung'. Jena (= FSU Jena, Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache).

ders. (1998): Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? In: ders. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis (= Kulturen in Bewegung. Bd. 2). Wien.

Barkowski, Hans (1998): Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. In: Eichelberger, H./Furch, E. (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter)-Kulturalität. Innsbruck u. Wien.

Barkowski, Hans (1999): Von den Mühen der Ebene ... Das Interkulturelle Paradigma im Alltag wissenschaftlicher und unterrichtlicher Praxis. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache Heft 52. Barkowski, H./Wolff, A. (Hrsg.). Regensburg.

Barkowski, Hans (1999): Anforderungsprofil Studentenmobilität – eine Herausforderung für die studienvorbereitenden Einrichtungen der Hochschulen. In: Education for Transition: One Europe – one world? ÖFSE und VWU (Hrsg.) (ÖFSE Edition). Wien.

Barkowski, Hans (1999): Demand Profile Student Mobility – A Challenge for Institutions offering Preparatory Programmes for International Students. In: Education for Transition: One Europe – one world? (ÖFSE Edition 9a). Wien.

Barkowski, Hans (1999): Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen.

Barkowski, Hans (2000): Brechungen... Interaktionsanalyse in der Sprachlehr- und -lernforschung aus der Sicht: Kulturen in der Begegnung. In: Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Bausch, K. R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.). Tübingen.

Barkowski, Hans (2000) Sprachen lernen ‚in freier Wildbahn'. Zur Bedeutung von Prozeduren der Wahrnehmungsverarbeitung für den Fremdsprachenerwerb ohne Unterricht. In: Wolff, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 58, Regensburg, 555–569.

Barkowski, Hans (2001): Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren. In: Wege und Ziele. Festschrift für Gert Henrici. Baltmannsweiler.

Barkowski, Hans (2001): Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren. In: Deutsche Sprache, Literatur und Kultur aus auslandsgermanistischer Sicht. Referate der Internationalen Germanistischen Konferenz Prešov 21.–23. September 2000. Sisak, L. (Hrsg.). Prešov.

Barkowski, Hans/Eßer, Ruth (2001): Haltet den Dieb ... Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachenunterrichtlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen. In: Funk, H./Koenig, M. (Hrsg.) (2001): Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München.

Barkowski, Hans (2001): 4x Kultur. Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Bolten, H./Schröter, D. (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Sternenfels.

Barkowski, Hans (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Helbig/Götze/Henrici/Krumm (Hrsg.). Berlin. New York

Barkowski, Hans (2002): Schachmatt in 4 Zügen? Das Theorie-Praxis-Dilemma eines komplex strukturierten Handlungsfeldes und seiner wissenschaftlichen Bearbeitung. In: Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Bausch, K. R./Christ, H./Königs, F./Krumm, H.-J. (Hrsg.). Tübingen.

Barkowski, Hans (2002): Das traditionelle Subjekt – eigenständiger Bedeutungsträger in sprachlichen Äußerungen oder abhängiger Aktant von Verben in Prädikatsfunktion? Einige grammatiktheoretische Überlegungen aus fremsprachenunterrichtlicher Sicht.

In: Barkowski, H./Faistauer, R. (Hrsg.) (2002): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachpolitik – Unterricht – Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, 155–168.

Barkowski, Hans (2002): Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des Fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lernen und Lehren. In: Germanistentreffen. Sprache – Kommunikation – Verständigung: Deutsch – Die Sprache, die uns verbindet. Kongress der Germanisten Südosteuropas (22.–24. Juni 2000). Veliko Târnovo: Universitätsverlag „Hll. Kyrill und Method", 21–33.

Barkowski, Hans/Sträuli-Arslan, B./Zappen-Thomson, M. (2002): Deutsch als Fremdsprache „interkulturell". In: Diephuis, H./Herrlitz, W./Schmitz-Schwanborn, G. (Hrsg.) (2002): Deutsch in der Welt. Chancen und Initiativen. Amsterdam/New York, 21–32.

Barkowski, H. (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERR) – ein „Wolf im Schafspelz"? Einige nachdenkliche Anmerkungen. In: ÖdaF, Mitteilungen 1/2003, 31–37.

Barkowski, H. (2003): Vorstellung des ‚CHAGAL-Projekts'. In: Education für Transition. Graff/Nettekoven/Saecker (Hrsg.). GSi-Europa-Schriften Nr. 6, 87–91.

Barkowski, Hans (2003) Zweitsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel, 157–163.

Barkowski, Hans: Deutsch als Zweitsprache (2003) In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel, 525–529

Barkowski, Hans (2003): Anmerkungen zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung aus der Sicht eines „Außenseiters": Der Sonderfall Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Bausch, K.-R./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen, 19–26.

Barkowski, Hans (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERR) – ein „Wolf im Schafspelz"? In: Petzold, K./Woest, V. (Hrsg.): Leistung und Leistungsbewertung. Jena: Friedrich-Schiller-Universität (= Beiträge des Zentrums für Didaktik, Bd. 2), 203–213.

Barkowski, Hans (2003): Hinterfragung von Lehr- und Lernstilen in Hinblick auf ihre kulturelle Markiertheit (Dokumentation eines Rundtischgesprächs im Goethe-Institut Athen am 12. April 2003). In: Akzent Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer in Griechenland. Oktober 2003, 4–8; Athen.

Barkowski, Hans (2003): Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen, 22–28.

Barkowski, Hans (2003): 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 30. Jahrgang/6, 521–540.

Barkowski, Hans (2004): Grammatical Competence and the Concept of Progression in the Light of Research on Language Acquisition and the Working Brain (Ms.; in Druck).

Barkowski, Hans (2004): Wie der Mensch seine Sprache(n) erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist – eine Zwischenbilanz. (Halbjahresschrift des Zentrums für die Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Siena). Rom, 80–96.

Barkowski, Hans (2004): The Working Brain und der Fremdsprachenunterricht – vier Modellierungen spracherwerblicher Prozesse und ihre Bedeutung für Lehr-/ Lernarrangements. In: Ďuricová A./Hanuljaková, H. (Hrsg.): Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov, Banská Bystrica 1.–4.9.2004. Banská Bystrica, 23–36.

Barkowski, Hans/Eßer, Ruth (2005): Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Duxa, S./Hu, A./Schmenk, B. (Hrsg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen, 87–99.

Barkowski, Hans (2006): Survival of the Fittest – auch in der schulischen Grundausbildung? Die Bildungsstandards und ihre Rolle in den ökonomistisch orientierten Reformplänen am Anfang des 3. Jahrtausends. In: Materialien des Zentrums für Didaktik [Friedrich-Schiller-Universität Jena]. Bd. 5, 24–31.

Barkowski, Hans (2006): Gramatical Competence and the Concept of Progression in the Light of Research on Language Acquisition and the Working Brain. In: Harden, Th./ Witte, A./Köhler, D. (eds.): The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages. Oxford etc.

Barkowski, Hans (2006): Processability – Words & Rules – Konnektionismus: Drei Modellierungen der Sprachverarbeitung und ihre Bedeutung für das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Krumm, H.-J./Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.): Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, 27–42.

Barkowski, Hans (erscheint voraussichtlich 2007): Integration und Sprache. Anmerkungen zur Funktion und Reichweite sprachlicher Förderangebote im Integrationsprozess von Zuwanderern [Vortrag auf der Bundeskonferenz der Ausländerbeauftragten Deutschlands. Potsdam Juni 2006].

Herausgebertätigkeit

Barkowski, H. u. a.: Reihe ‚Lernen mit Ausländern' mit den Serien A: Erfahrungen und Konzepte und B: Unterrichtsmaterial

(I) Serie A: Erfahrungen und Konzepte. (Scriptor Verlag, später Verlag Manfred Werkmeister), mit den Titeln:

Göbel, R. (1986): Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. Mainz.

Gürkan, Ü./Laqueur, K./Szablewski, P./Rösler, D./Skiba, R. (1986): Aus Erfahrung lernen. Ein Leitfaden für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen. Mainz.

Rösler, D./Skiba, R. (1987): Datenbank für den Sprachunterricht. Ein Lehrmaterial-Steinbruch für Deutsch als Zweitsprache. Mainz.

(II) Serie B: Unterrichtsmaterialien (Scriptor Verlag), mit den Titeln:

Göbel, R. (1983): Deutsch mit Fortgeschrittenen, Frankfurt/Main.
Liebe-Harkort, K. (1984): Türkisch für Deutsche, Frankfurt/Main.
Menk, A.-K./Mönch-Bucak (1981): Türkisch im Kreißsaal, Frankfurt/Main.
Spier, A. (1983): Mit Spielen Deutsch lernen, Frankfurt/Main.
Stitz, J./Weber, A. (1985): Ausländische Jugendliche schreiben. Erfahrungsbezogener Sprachunterricht in der Berufsvorbereitung, Frankfurt/Main.
(Reihe 1988 wegen Verlagsaufgabe eingestellt)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

PD Dr. ***Ahrenholz***, Bernt bernt.ahrenholz@tu-berlin.de	Freie Universität Berlin FB Philosophie und Geisteswissenschaften Institut für Deutsche und Niederländische Philologie Habelschwerdter Allee 45 D - 14195 Berlin
Dr. ***Árkossy***, Katalin arkossyk@ludens.elte.hu	Loránd-Eötvös-Universität Germanistisches Institut ELTE Germanistisches Institut Ajtósi Dürer sor 19-21 H - 1146 Budapest, Ungarn
Dr. ***Bettermann***, Rainer Rainer.bettermann@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Dr. ***Biechele***, Barbara Barbara.biechele@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Dr. ***Biechele***, Werner Werner.biechele@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Univ.- Prof. Dr. Mag. ***Boeckmann***, Klaus-Börge klaus-boerge.boeckmann@univie.ac.at	Institut für Germanistik der Universität Wien Dr. Karl Lueger-Ring 1 A - 1010 Wien
Prof. Dr. ***Casper-Hehne***, Hiltraud h.casper-hehne@phil.uni-goettingen.de	Georg-August-Universität Göttingen Seminar für deutsche Philologie Jacob-Grimm-Haus Käte-Hamburger-Weg 3 D - 37073 Göttingen

Dr. ***Demme***, Silke Silke.demme@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Dr. ***Demmig***, Silvia Silvia.demmig@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Döpel, Martin M.A. post@martin-doepel.de	Blk. 41, Hume Ave. #06-07 Symphony Heights Singapore 598738 Republic of Singapore
Prof. em. Dr. ***Edmondson***, Willis J.	wjedmondson@hotmail.com (z.Z. Palästina)
Dr. ***Eßer***, Ruth Ruth.esser@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Dr. ***Faistauer***, Renate renate.faistauer@univie.ac.at	Institut für Germanistik der Universität Wien Dr. Karl Lueger-Ring 1 A - 1010 Wien
Dr. ***Fritz***, Thomas thomasfritz@aon.at	Verband Wiener Volksbildung Hollergasse 22 A - 1150 Wien
Prof. Dr. ***Funk***, Hermann Hermann.funk@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Prof. Dr. ***Gogolin***, Ingrid gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de	Universität Hamburg Fakultät für Erziehungswissenschaft Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft Von-Melle-Park 8, Sitz: Binderstraße 22 D - 20146 Hamburg

Dr. ***Haas***, Renate haas@kulturanalyse.org	Institut für Kulturanalyse e.V. Wintersteinstr. 16 D - 10587 Berlin
Prof. em. Dr. ***Henrici***, Gert	Gert.Henrici@uni-bielefeld.de
Mag. ***Jenkins-Krumm***, Eva-Maria eva-maria.jenkins@univie.ac.at	Institut für Germanistik der Universität Wien Dr. Karl Lueger-Ring 1 A - 1010 Wien
Univ.- Prof. Dr. ***Krumm***, Hans-Jürgen Hans-juergen.krumm@univie.ac.at	Institut für Germanistik der Universität Wien Dr. Karl Lueger-Ring 1 A - 1010 Wien
Kuhn, Christina M.A. Christina.kuhn@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Dr. ***Kuhs***, Katharina kuhs@uni-landau.de	Universität Koblenz-Landau Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung Thomas-Nast-Str. 44 D - 76829 Landau
Lang, Claudia M.A. lang@reitaku-u.ac.jp	Reitaku University Foreign Lang. Dept., German Institute 277-8686 Kashiwa-shi Chiba-ken Hikarigoaka 2-1-1 Japan
Dr. ***Ohm***, Udo Udo.ohm@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Associate Professor ***Pan*** Yaling pan_yaling@126.com	University of International Business and Economics P.B. Box 127 100029 Beijing VR China

Prof. Dr. ***Pommerin-Götze***, Gabriele Gabriele.Pommerin@ewf.uni-erlangen.de	Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Regensburger Str. 160 D - 90478 Nürnberg
Prof. em. Dr. ***Reich***, Hans H.	iku@uni-landau.de
PD Dr. ***Rösch***, Heidi heidi.roesch@tu-berlin.de	TU Berlin Institut für Sprache und Kommunikation Fachdidaktik Deutsch/Deutsch als Zweitsprache Ernst-Reuter-Platz 7 D - 10587 Berlin
Prof. Dr. ***Rösler***, Dietmar Dietmar.roesler@germanistik.uni-giessen.de	Justus-Liebig-Universität Gießen Fachbereich 05 Sprache, Literatur, Kultur Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache Otto-Behaghel-Str. 10B D - 35394 Gießen
Dr. ***Schart***, Michael m.schart@gmx.de	Keio University Hiyoshi 1-1-4 223-8521 Yokohama Japan
HD Dr. ***Schreiter***, Ina schreiter.ina@gmx.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Schütterle, Holger M.A. hschuetterle@mac.com	161-1-B2 Nakawakura Matsudo, Chiba, 270-0025 Japan
Skiba, Dirk M.A. Dirk.skiba@uni-jena.de	Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ernst-Abbe-Platz 8 D - 07743 Jena
Zahn, Daniela M.A. daniela.zahn@googlemail.com	flt. 1-1,121 Broomhill Drive g11 7nb Glasgow United Kingdom